LE PROGRAMME: LA CLÉ

CURRICULUM AT THE CENTRE

SUMMARY REPORT

A National Conference on Curriculum, Instruction and Leadership

April 30 - May 3, 1989
Montréal, Québec

Canadian Teachers' Federation
Canadian Association of School Administrators
Canadian Education Association
Canadian School Trustees' Association
Canadian Association for Curriculum Studies
Council of Ministers of Education, Canada
Association canadienne d'éducation de langue française

92-00941/

Table of Contents

National Organizations Tackle Leadership Challenge..... 1
Schools Must Respond to 'Nonrational' World, Farquhar States... 2
Pratt Underscores 'Position of Strength' for Education..... 5

Goble Charts International Trends..... 8
Dominant Male Culture Shapes Education, Shakeshaft States..... 10
Henchey Calls for Fundamental Transformation..... 12
Panelists Explore Changing Face of Illiteracy..... 14
Teach Children to Think, Thomas Urges..... 16
Education Must Win Race for Human Survival, Carson Says..... 18
Panelists Cite Elements That Make Alternatives Different..... 20
Schools Can and Must Make a Difference, Simms States..... 22

Schools Moving Beyond Innovation for its Own Sake..... 24
Saskatchewan Reform Initiative a Good Model: Young..... 26
Foster Adjustment to World of Work, Lacasse Says..... 28
Computers in School a Mixed Blessing, Burnett Concludes..... 30
Dubea Explores Elements of Successful Staff Development..... 32
Invent the Future, Parker Says..... 34
French Immersion Needs Continue to Change, Asper Reports..... 36
Make Teacher Education a Priority, Wideen Urges..... 38

Educate the 'Fortunate Fifth' to Care, Greene Urges..... 40
Panelists Bring 'The Other Voices' to Curriculum Debate..... 44

Understand Brain/Mind Connection, Despins Recommends..... 47
Whitehead Suggests 'Ten Commandments' of School Reform..... 49
Special Interests Play Important Role: Panel..... 51
Don't Shy Away from Sensitive Issues, Nelson Advises..... 53
Base System on Sharing, Local Concerns, Panelists Urge..... 55
Angelini Explores Art of Promoting Good Ideas..... 57
Accountability Workshop Discusses Uniformity of Evaluation..... 59
Education is Integral to Personal Growth, Bérubé Affirms..... 61
Noble Suggests Road Map for Sustaining Innovation..... 63

Rapid Change Calls for New Leadership Styles: Renihan..... 65

Credits..... 68

Curriculum at the Centre: National Organizations Tackle Leadership Challenge

Curriculum at the Centre grew out of an understanding of curriculum as a composite of student experiences in school, and out of a profound recognition of the need for a new educational vision to meet the expectations of a changing society. In a special video presentation the first evening of the conference, representatives of the seven national organizations that sponsored the event explored the challenges that educators must face in the months and years ahead.

"The time is really ripe," said Jackie Gee of the Canadian Association of School Administrators. "System-level administrators are really turned on to curriculum and instruction, and to the leadership that encompasses that whole area, as being vital to education for students today."

"We're at the stage where we really need to take a long, hard look at what we want our students to learn," said Sheena Hanley of the Canadian Teachers' Federation. "What kind of citizens do we want them to be? I think we now, more than ever, have to live in a global context, and so it's very important for us to have young people look at themselves as members of a society that is responsible for the continuation of this planet..."

"The fact that the conference is taking place gives a forum where the interchange of ideas and the free flow of discussion can take place," said Kathy Wells of the Canadian School Trustees' Association. "The important thing is for people -- be they trustees, professional educators, ministry people -- to go to the conference willing to accept new ideas and to listen to other points of view."

"As a national organization with roots in every province, concerned primarily with the protection and promotion of French-language instruction, l'Association canadienne d'éducation de langue française was pleased to be associated with this conference," said ACELF's Jean-Guy Rioux. "For us, it has been a privilege to be able to take part."

"I think the role of the Council in many ways is paralleled with the role of this particular conference," said Lyn McLeod of the Council of Ministers of Education. "The conference is designed as the Council is, to bring together people from the provinces concerned about significant educational issues, to share perspectives, and to learn from each other, so that we can take that knowledge back to each of our provinces."

"It's one of the most important issues, at a time when school curricula right across Canada are being called into question because of a new social context that has evolved through the 1980s, and will become more significant as we move toward the 1990s and even the year 2000," said Jacques Mongeau of the Canadian Education Association. "In that light, we must review courses of study right across the country, recognizing that curriculum is truly at the centre of education."

"I'm particularly interested in having this lead to some kind of commitment for action," said Robin Enns of the Canadian Association for Curriculum Studies. "I'd like to see the stakeholders in curriculum from a particular region get together at this conference, as a basis for getting together when they get back to their regions and saying, 'okay, what do we do now?'"

Schools Must Respond to 'Nonrational' World, Farquhar States

The school system's success in meeting the many new demands and challenges it faces will depend in large part on its ability to adapt to an unpredictable, "nonrational" world, Dr. Robin H. Farquhar, President of the University of Winnipeg, told the opening session of Curriculum at the Centre.

In a wide-ranging presentation, Farquhar congratulated participants and organizers for the "stature and boldness" of the conference, particularly in light of the difficult times that education faces. "I can recall no time during the past quarter-century when education in Canada has been so directly confronted by such complex and serious challenges, so desperately looked to as the determining factor in whether or not our country will 'make it' as an internationally competitive, culturally distinctive, and socially humane nation in the 21st century, and no time when education has been so critically examined under the merciless microscope of public and media attention, as is clearly the case right now." Despite possible temptations to "head for cover, to keep low and play it cool," he said educators have chosen to "ignite your own spotlight and illuminate the very core of what you do, in all of its confusing complexity and immense comprehensiveness."

'Close to Overwhelming'

Recalling the conference's three themes of realities, responses and responsibilities, Farquhar described the "close to overwhelming" context in which schools must operate today. "It is demanded that you solve our health and social problems by preventing AIDS and undernourishment, by eliminating child and drug abuse, and by removing sexism and racism from human behaviour. It is demanded that you confine all students in our educational system until the age of 18, and if they don't want to stay you get the blame. It is demanded that your graduates be instantly employable in a high-tech marketplace with basic skills whose definition keeps changing..." And yet, in the same breath, "you are blamed for illiteracy and illness, for poverty and unemployment, for domestic inhumanity, international uncompetitiveness, environmental pollution, and global inequality.

"In some ways,this is great -- when you began in this business, you probably had no idea that you were so all-powerful. But now that you're in it, you know that you're not."

While schools and educators "cannot be expected to do it all alone, or even to carry the lion's share in most cases," Farquhar said educational systems are best-placed to create partnerships and coordinate renewed efforts on behalf of Canadian youth. But as far as what to do and how to do it, he said the provincial commissions, task forces and working groups that have considered the question in recent years

have generally failed to match the sound principles they espouse with appropriate recommendations for implementation. The best approach, he suggested, is to draw upon a body of curriculum theory which presumes that the world with which schools must interact will be nonrational for the foreseeable future.

Competing Goals; Flexible Decision-Making

Within this framework, Farquhar said, education "can no longer be guided by a single set of uniform goals, but must necessarily be guided by multiple and sometimes competing sets of goals. Power in school systems should no longer be located at the top, but must be distributed throughout the organization. Decision-making in school systems can no longer operate as a logical problem-solving process that arrives at the one best solution, but must inevitably be a bargaining process to arrive at solutions that satisfy a number of constituencies. The public can no longer be expected to support school systems and influence them in predictable and marginal ways, but will legitimately influence school systems in major ways that are sometimes unpredictable."

Describing universities as "chaotic garbage cans" that "have adapted organizationally to the contemporary nonrational world better than many of our schools and school systems," Farquhar suggested six features of post-secondary institutions that might find parallels in elementary and secondary settings:

- In curriculum design, received knowledge evolves and accepted truths change. "What they try to teach is how to learn within a world characterized by instability, uncertainty, and nonrationality...Consequently, curriculum becomes a process in which professor and student share in the inquiry through which learning occurs."

- In instructional approaches, teaching methods vary and the pace of learning is individually determined. "Co-op programs and community service opportunities are becoming increasingly available," he said. "Programming is quite flexible and personalized, and it includes student-initiated courses and independent study activities with considerable student choice."

- In student evaluation, credits are largely transferrable and requirements are generally similar across Canada. Standardized tests are sometimes administered, "but they are not generally used as a basis for passing and failing individual students."

- Student services are available to meet a wide range of needs, reflecting an effort "to accommodate full-time and part-time students as equally as possible, regardless of age."

* In staff development, "there is an expectation that, in addition to teaching and research, university staff will engage in community service, by sharing their time and applying their expertise to help resolve problems external to their own institutions, in the interest of improving the quality of life in our society." Professional development, travel opportunities, and sabbatical leaves are provided, to help professors "reflect on their practice and improve their performance."

* In governance and decision-making, universities have moved away from the "typical rules and expectations of hierarchical bureaucracies," evolving into "cultural entities in which behaviour is governed by such principles as academic freedom, rigour of thought, and peer review." Students; and teachers' role in decision-making is fundamental and extensive.

While it may be desirable to adapt this framework to elementary and secondary schools, Farquhar suggested it may not be possible, at least on a widespread basis. He identified striking differences in provincial curricula, the lack of autonomy of local school boards, and the absence of a single, national voice on education as key challenges that Canada has yet to resolve.

"I am not suggesting that education should be the same across the entire country," he concluded. "On the contrary, there should be substantial differentiation. But the differences should be more from student to student, from school to school, and from community to community, than they should be from one diverse and variegated province to another." As a corollary, he suggested a shift to greater local control and national coordination could require provincial teachers' federations and trustees' associations "to relinquish some power and control to the local level -- and perhaps to the national level."

Pratt Underscores 'Position of Strength' for Education

In an evocative and inspiring plenary address, Dr. David Pratt, Professor of Education at Queen's University, identified the strong points that distinguish Canadian school systems, while urging more effective use of the resources that schools have at their disposal.

"In this year of 1989, we are approaching the educational future from a position of strength," Pratt said. "The message, therefore, is not one of gloom, but one of optimism. The prospects for education, I believe, have not been better since the foundation of Plato's Academy in 385 B.C." In Canada, he added, three "considerable achievements" of the last 10 to 15 years distinguish schools from their counterparts in other countries.

First, members of the public hold the school system in extremely high regard, and generally appreciate educators' efforts to build a healthy self-concept in young children. "Everyone understands intuitively that people with a high self-concept are generally happy people, who tend to make other people happy," he noted. "We are beginning to realize in schools that to give young children ample experiences of success and achievement, to build a firm sense of efficacy and empowerment, is the best possible preparation for a lifetime that will inevitably include periods of difficulty and discouragement."

Canada also has a corps of teachers, "the quality of which is unmatched in the English-speaking world." At Queen's each year, "we choose between good candidates and other good ones, and it is a matter of considerable regret that we are unable to offer places to many well qualified and promising applicants." Identifying the lack of a single, national voice on education as a striking gap in Canada's world-class system, Pratt urged the Canadian Education Association to make the formation of a national curriculum clearinghouse an urgent priority.

'Kit of Tools'

Third, Canada has undergone a "Great Leap Forward" in instructional research, establishing beyond a doubt that schools can reverse social disparities that affect learning ability. "We now know, in considerable detail, the conditions which are necessary to bring about a high level of achievement in almost all pupils," Pratt said. "Social class may still predict academic achievement, but many curriculum theorists would now say that a high correlation is *prima facie* evidence of an ineffective school. We can provide school people with a kit of tools which can greatly outweigh the effects of class background."

Against this backdrop, Pratt suggested a number of new challenges that schools must address, without necessarily calling for higher levels of education spending:

* Professional resources must be used to the fullest. "I do not believe that we have begun to properly employ many of the women working in our school systems," he said. "We claim to have employment equity, but we frame senior positions in such a way that they are often attractive only to people who are single, workaholics, or who can rely on a full-time homemaker." Based on a hierarchical, masculine approach, he added, "the valued emotions in school are still most often the emotions of success, victory and triumph," whereas "the emotion of joy, which is collaborative and infusive in its energy, is not accorded the same attention."

* Retired teachers "have much more to give and, I believe, a willingness to give." Pratt suggested retirees could be invited to volunteer for a homework hotline, to help students with their studies over the phone.

The Loneliest Profession

* School structures must also recognize that teaching is often the loneliest profession. "Many teachers spend very little time each day in conversation with colleagues, and even less time in professional dialogue."

* Schools have also failed to establish appropriate links with community resources. Only rarely have students or parents had any role in curriculum development, despite their fundamental right to take part in decisions that affect them.

* Parents and senior citizens should have a much wider role in the classroom. "A kindergarten teacher found this out when she asked her class to bring in their favourite thing the following day for show and tell," Pratt said. "One little boy brought in his 83-year-old grandfather."

* Students can benefit themselves and each other from being called upon as resources. "I used to believe that competition was one legitimate instructional strategy," he said. "But there is a world of difference between competition that is elective and competition that is compulsory. Coercing students into competition, I now believe, is a form of violence." Recognizing that students are social beings, "I would argue that the function of education is to help and to inspire people to make of their lives a moral achievement."

* Finally, curriculum must recognize the importance of experience, and the educational value of fun. "We know that attitudes cannot be changed by exhortation, by preaching, by hectoring and lecturing," Pratt noted. "People learn best

through experience. If you want your graduates to be active participants in the political process, insist that they work as canvassers, poll captains, and scrutineers in elections. If you want to improve students' attitudes to the police, have them share a shift with a police officer."

If Canada were to bring back Arbour Day, Pratt said, schoolchildren could plant 150 million trees across the country each year. "Each hectare of pine trees planted will absorb 10 tons of carbon per year. But more important, we have done something, something positive and physical and undeniable, to change the world. We have blisters on our hands and earth under our fingernails, but we are involved. Like writing a poem or giving birth to a child, planting a tree is an affirmation of life, and hence an antidote to despair."

This renewed emphasis on spirituality in public education might run counter to school curricula in which "literature becomes reduced to a mode of communication, poetry to a branch of mathematics," Pratt concluded. But "the vision I have is of schools in which the primary mode of learning is experience, in which the preferred vehicle is human relationships, in which the pervading emotion is joy, and in which all those who dwell in schools share the commitment to help one another make of their lives a moral achievement."

As one of the two reactors for the morning session, Dr. Norman Henchey of the McGill University Faculty of Education said he shared Pratt's emphasis on the fundamental meaning of curriculum and education -- but not his optimism, possibly because "I don't come from Ontario. I would, in fact, like to reassure you that the public out there loves us; that we're all, as professional educators, exceedingly competent; and that research has in fact provided us with the light at the end of the tunnel," he stated. But educators have still to move beyond the metaphors that constrain the way they see their work. The image of curriculum as a racecourse to be completed "remains the underlying perception and image that we have of what learning programs are," and educational structures present a parallel challenge.

Charol Shakeshaft, Chair of Administration and Policy Studies at Hofstra University in New York, echoed Pratt's concern that schools reflect a masculinist approach to education. Self-concept and self-esteem are vital issues for educators as well as students, she said, especially if planners and theorists hope to empower children through teachers who never learned to reach out for support. Many university professors believe that teaching begins and ends with intellectual matters, Shakeshaft noted. But "unless we respond to the other part, unless we work on the self-esteem issues, unless we really know our students and understand the issues that are that closely connected to the academic pursuits, we're going to turn out teachers and administrators that cannot run schools" that place high value on self-esteem.

Goble Charts International Trends

As outgoing Secretary-General of the World Confederation of the Organizations of the Teaching Profession, Dr. Norman Goble had "no prescription to offer in the matter of curriculum, but only observations on some international trends."

Goble described to his audience how perplexing the whole problem of curriculum is. He quoted the American futurist, David Snyder, who said, "any curriculum is by definition a forecast of the future." What that also means, said Goble, is "you can guess what may happen, or you can declare what you propose to make happen."

But prediction isn't getting any easier, Goble emphasized. "The pace of events and their interaction are tending to produce discontinuities which combine with our imperfect understanding of the past to make forecasting extremely difficult." As well, he pointed out how such fundamental changes in society make it hard to look to the past for "any reliable precedent or analogy on which to base predictions."

In the 1960s, the trend was toward making ethical values a central concern of education, said Goble. But that has changed: the conservative thrust for control and limitation of school curricula that is evident around the world is in part a reaction against this trend.

"What we are seeing in most countries, in the field of educational policy," explained Goble, "is a great deal of thrashing about, with little clear direction." In some countries, he said, there is a call for education in the field of peace and human rights. As well, "alarm over drug abuse and the spread of AIDS turns to concern for lifestyle education, while decolonization and increased migration give political weight to cultural objectives."

A Changing World

As the world changes and curriculum tries to catch up with it, Goble warned, "we don't want to overwhelm children and inundate them with information. Curriculum needs to be guided by prudence and responsibility, and in this way, it will hopefully become more creative."

As well, Goble is concerned about the "trend toward deskilling in many occupations, that goes hand-in-hand with the shift toward service industries. A lot of workers will be drifting from one unskilled job to another, and this will have a negative impact on society as a whole, because it entails a lack of self-definition." Goble suggested "a focus on the cultural side of education, to help offset this vocational identity crisis."

But what can teachers do, faced with so many forces influencing their curriculum? Despair is not the answer, Goble warned. "But we have to know our enemy. A major enemy is the tendency of economic development and the values it imbues. Competitiveness is the main impetus in the development of new technologies in developed countries." The developing nations, which form a significant part of the globe, "have been left out of the shift of things."

The social and human aspects of education cannot be neglected, Goble continued. More attention in education curriculum needs to address three important issues:

* The transition from adolescence to adult life;

* The conflict of cultures;

* The awareness of global issues.

"High among the human imperatives for improvement of curriculum is the very basic one of making school a better preparation for adult responsibility." Schools have to fill the gap in a student's education caused by rapid social change, said Goble.

"So much of the business of education -- the initiation of young people into the realities of adult life, their introduction to their cultural heritage, the cultivation of their aesthetic sense, the presentation and interpretation of moral issues and questions about personal and social values, and the appallingly difficult task of lifestyle education, tasks far beyond the competence of most parents -- must not be left to chance." Instead, Goble believes the education system should provide students with the resources to deal with these problems.

As for the role of the school as vehicle and interpreter of culture and, in particular, in promoting intercultural understanding, Goble described how difficult the issue is. "In Europe," he said, "in general, the essential educational imperative, beyond the immediate goal of reducing hostility, has yet to be defined and is being sought with some anxiety."

"Equally difficult to define is the goal of the school in promoting awareness of the global community and its shared stake in the fate of our planet," Goble continued. He described the world as "divided beyond hope of union" and pointed to the "unpardonable wasteful folly of the arms race." Such global problems, Goble said, "take us back to the central place of values and ethics in education, to the problem of prudence and responsibility." Ultimately, he concluded, "we must depend on the unpredictable, the incalculable, the inextinguishable force of human faith" to decide on what we choose to teach our children.

Dominant Male Culture Shapes Education, Shakeshaft States

Masculinist culture has pervaded North American school systems to the point that women's perceptions and realities are neither accepted nor reflected, Dr. Charol Shakeshaft told the session on challenging androcentric education.

Shakeshaft, Chair of Administration and Policy Studies at Hofstra University in New York, noted that schools are male-oriented, and serve as a place where men exert power. Educational goals and pedagogical principles are defined and dominated by men, she said, but men have no understanding of women's culture -- just as there is no need for white people, the dominant racial grouping in the United States, to understand the cultures of people of colour.

Casting the androcentric biases of the classroom as a reflection of a wider society, Shakeshaft recalled her own recent efforts to purchase baby clothes that were neither pink nor blue -- the sales clerk refused to pack the garment, she said, because she didn't want to wrap a present for a homosexual baby. In higher education, it has been widely assumed that classroom space is wasted on women, who are not expected to live the active, public life for which post-secondary students are in training. And at all levels, students of both genders are deprived of an education that emphasizes the importance of joy and self-esteem.

Most educational research, as well, reflects male biases and assumptions in its basic design. Shakeshaft described the work of one researcher who developed a hierarchy of moral development based on observation of white males, tested this framework on girls, and found that they failed the test. Rather than recognizing that his theories were flawed, the researcher concluded that girls could not match boys' moral development. When a feminist researcher repeated the study and questioned the girls more closely, she found their moral development was different, not inferior -- in general, they were less prepared to settle for simplistic answers, better able to see connections between issues, and more inclined to seek solutions that would be suitable for all concerned.

Avoiding Competition

Schools have also concluded that something is wrong with girls who are uncomfortable in competitive atmospheres, rather than questioning whether the atmosphere is appropriate. Yet Shakeshaft noted that girls and women have excelled at cooperative learning strategies that allow everyone to win -- especially in math and sciences. Part of the reason that girls avoid win-lose situations, according to recent research, is that the perils of success are much greater for girls, who are often teased and ostracized for their intelligence. Single-sex schools pro-

vide a more supportive, less competitive learning environment for girls, but Shakeshaft said the solution is to change co-ed classrooms to make them equally supportive of girls and boys, not to do away with them.

Research also shows that students themselves understand the power differential between males and females. Over the past 10 years, Shakeshaft said, young people in all grades have been consistent in stating what they would do if they woke up tomorrow as a member of the opposite sex -- the males answered by describing what they could not do, and many said they would kill themselves, while the females responded with the new options they could now consider.

Discrimination Means Being Ignored

Any system based on individualized learning will help girls as well as boys, Shakeshaft noted. But more structured systems will hurt female students if they are based on male patterns of development and learning. All through school, in a traditional classroom, boys receive a greater share of both positive and negative attention from teachers, while the usual response to girls is neutral. "The most discriminating experience for girls," she said, "is to be ignored."

Even special education classes are designed largely for male-defined learning problems: "We don't have special classes in impassivity or interrupting," she said. "Males interrupt three times more than females and dominate so many conversations -- imagine if they didn't have classes to tone them down!" Males are also given more time to respond to teachers' questions, and are encouraged or pushed to give more complex answers.

Shakeshaft said recent developments in school curriculum have continued the practice of excluding girls or treating them as "add-ons". Male-specific language like 'chairman' is still the norm in many schools, despite the impact on girls' and women's self-esteem. She said schoolchildren are often pleased when her graduate students visit their classrooms and begin changing the language, because they can then see their teachers as learners, too. The language of the schoolyard also implies a hatred towards girls and women that would not be accepted if it were expressed by a neofascist, or aimed at a minority group. Educators must learn more effective ways of dealing with these situations, she said, and must also recognize the impact of their own discriminatory comments -- including inappropriate comments that may be intended to improve their female students' self-esteem or confidence.

Henchey Calls for Fundamental Transformation

Educational systems must undergo a period of fundamental transformation, rather than a process of fixing or fiddling with specific symptoms, according to Dr. Norman Henchey, Professor of Administration and Policy Studies in the McGill University Faculty of Education.

Educators tend to assume that the basis of what they do is good, and that any changes must be aimed at improving the quality of current practice, Henchey told the workshop on transforming education. The key question is whether there is a need for more transformational change, in which the underlying philosophy of education is rethought and new approaches are developed as a consequence.

Quoting one author who compared recent educational reforms to rearranging the deck chairs on the Titanic, Henchey said it is time for educational systems to change course. The Quiet Revolution in Quebec in the 1960s showed that a deep change in philosophy is possible at the societal level. But education today, he said, is based on a view that dates back to the Industrial Revolution, in which schools are seen as a custodial service or an alternative to child labour. It is assumed that public schooling ends at age 16 or 17, and there is little consideration of the need for adult education, education in business, courses for senior citizens, or other options that reflect emerging societal needs.

'Useful But Not Pleasant'

Within this overall framework, Henchey said, it is assumed that the longer you stay in school, the better you will do. Schooling is seen as a means to the end of finding a good job that is "useful, but not pleasant". The system gradually separates students who are able and promising from those who aren't, based on courses like Functions that prove students are smart but are not necessarily useful to them -- and are definitely not enjoyable. To those who might doubt that schools serve a custodial role, Henchey suggested listening to parents during a teachers' strike, whose only concern is to get their children out of the house or away from the shopping mall.

In an increasingly complex world, where knowledge doubles every 5¼ years, the key challenge for the school system is the need for people to know more, Henchey said. But despite years of efforts to develop new curriculum, math still only takes up one-fifth of the average school day. Teaching must also be expanded, he added, to include a wider range of cultural concepts and values. Recalling the events in

The Name of the Rose, a novel that charted the decline of monastic life following the introduction of moveable type, Henchey compared the 20th-century school to the 14th-century scriptoria.

New Approaches

Alternative approaches might include:

- Looking at schools as part of a wider network that includes the home, private schools, mass media, industry, and "franchise schools";
- Greater emphasis on parent involvement, including participation of parents as part-time classroom teachers;
- Conceiving of schools as units in an integrated educational system, so that the school is in the laboratory, not vice versa;
- Recognition that computers might seem as inappropriate today as ballpoint pens and calculators did in earlier generations.

Henchey said the effort to achieve educational goals will ultimately hinge on finding the right mix of teaching, technology, resources, and institutional commitment. There was undoubtedly a time when schools provided information that was not available elsewhere, but today's challenge is to help students select and organize the material at their disposal to avoid drowning in a sea of knowledge.

Panelists Explore Changing Face of Illiteracy

Literacy is a key issue for teachers as well as students in a world where basic literacy is no longer enough, according to Geraldine Gilliss, Director of Research and Information Services for the Canadian Teachers' Federation.

"Before we talk about illiteracy," Gilliss told the session entitled Illiteracy: Are Schools the Problem or the Solution, "we should talk about our own level of literacy." For example, she asked, "how many of you filled out their own tax forms? How many think their reply to Revenue Canada was good?"

There are different levels of literacy, according to Gilliss. Since schooling has been widely available for well over a century and most students stay in school until the age of 14, 15 or 16, "it has naturally been assumed that literacy is no longer a problem." Recent data, in fact, show that most young people aged 18-24 are literate. "They have been exposed to print media and they can read," said Gilliss. "So what's the problem?"

As society has evolved, Gilliss said, the level of literacy needed has changed as well. "The problem now being addressed in Canada is not illiteracy in a basic or absolute sense but illiteracy in a relative sense," she noted. "Relative literacy is a problem because it is no longer possible to carry out a job, even one which seems to be largely manual in nature, or to conduct one's personal affairs, without a fairly advanced level of reading and arithmetic skills." Recent research suppests that perhaps 16-17% of young adults fall into this category.

'Middle-Class Bias'

But Gilliss also was also critical of researchers that draw an arbitrary line between those who were deemed to be illiterate and literate. "The deciding test items were chosen by a panel mainly composed of people with middle class or better status. As a result," she said, "some of the items reflect a middle-class bias."

Gilliss pointed to NAEP (National Assessment of Educational Progress) where "literacy is not a fixed point on a single scale, but can be better represented through a number of scales." The NAEP literacy scales, she said, are divided into three categories: prose, document and quantitative. In these tests, as the tasks become more difficult, the rate of success diminishes rapidly. For example, 93.8% of the Canadian young adults tested could understand a newspaper article on a swim marathon, but only 7.4% could understand the theme of a poem by Emily Dickinson.

This type of literacy means a different challenge for schools, said Gilliss. And she agreed with teachers who "often say that what students really need to learn is how to think."

What can be done? For the early years of schooling, Gilliss suggested monitoring with tutoring as required. "The general intent would be to ensure that no child falls below the general level of the class." As well, she emphasized that parents must become more involved in a child's homework.

Finally, "it might be wise to reconsider the whole school curriculum from the perspective of the level of information-processing skills that it requires." Added Gilliss, "young adults do not lack the ability to decode print or comprehend simple textual materials. What they lack is the ability to apply their skills to more demanding analytic tasks."

Jack Pearpoint, President of Frontier College, described a broad-based literacy program that "started with reading tents everywhere, then we recruited young people to work with people. Then we worked with people at their jobs." According to Pearpoint, "Norman Bethune had the bottom line with his work in China. We do it with men and women who are isolated, but our commitment to bring teaching to people is still the same."

Since the 1980s, Pearpoint said, technology has changed a lot of things, including the type of jobs that people have, and how literate they must be. "Today, if you don't have reading and writing, you are done," he said. "Every job needs it."

But, over the years, Pearpoint continued, the kind of people who are illiterate has not changed very much. Many, he said, are in prison. Others are on the street. He described the case of Tracey, who lived on the street and thought he "was the only person in the world who was illiterate."

Teaching street kids to read and write, said Pearpoint, gives them a way out. "The vast majority of kids in the street want to get out of there, but they are hooked and most of them don't write. They think they are stupid losers. They need a hand-out," urged Pearpoint. "The answer is them. They work so hard if you give them a chance."

"We want every child in Canada to have reading in their life," said Pearpoint. "It will take a long time, but why not?" He called on people to do their homework and to read with each other -- to spread the gift of reading.

Teach Children To Think, Thomas Urges

"There is a desperate need to do something about children's thinking," according to Michael Thomas, a consultant with the Protestant School Board of Greater Montreal.

Teachers emphasize and focus on logic and rationalization, Thomas said, "but they do not teach children to think critically." The problem is that "school boards do not seem to want to leave a bit of time for the teaching of thinking in their curriculum," and those that make the effort "don't know how to teach how to think."

Thomas said the main models for the teaching of thinking include:

* A "quantitative model" which offers a list of criteria, offers some insights that can be useful from time to time, but receives only one star in Thomas' estimation;

* A "remedial thinking program" designed to overcome "impaired cognitive function" that receives two stars from Thomas, but raises fears that teachers need to be prepared and trained to use it;

* A "philosophical program" that works well with "fast kids" who have very good learning and reading skills and "tries to make kids philosophize;" and

* An "instrumental program," which gets four stars from Thomas because it is inexpensive, fast, pays off and works with almost everybody.

Thomas' emphasis on a "thinking program" developed by E. de Bono prompted a concerned response from one participant, who argued that the program should be integrated into existing teaching structures and not used in isolation. But Thomas said it had to be done in isolation. "Take time off from roll calls, 45 minutes a week, and teach it in isolation," he advised. "Then, you can eventually integrate it." Program evaluations, he said, showed "astonishing" student performance as a result of adopting this method.

The enrichment program run each summer by McGill University and the Protestant School Board of Greater Montreal was the next topic of discussion. Bruce M. Shore of the Giftedness Centre at McGill University said the method places responsibility on the students to ask the questions.

"The centre tries to create an environment in which kids can formulate, express and pursue their ideas," Shore emphasized. The problem with standard approaches, he said, is that "kids are not encouraged to ask questions."

Shore expressed a strong belief in children's ability and desire to learn, their boundless enthusiasm to think and ask questions, and their eagerness to contribute to society to the best of their knowledge and ability. To foster and encourage this momentum, Shore suggested changing the school environment "to accept kids' ideas and to focus on their interests."

When asked what he advises lay people who are concerned about education, Shore replied: "What do the kids like to do? What motivates them? Give them a chance to focus on an interest they have. And give them feedback. Dialogue and interaction are essential.

"Stop thinking of extracurricular activities as different," Shore continued. "It is central learning." "Think of it as 'intracurricular,'" Thomas added. The two researchers agreed that the things children like to do must always be taken into account in program design.

Education Must Win Race for Human Survival, Carson Says

Humanity itself is in jeopardy as we enter the closing decade of this century, and education must adapt to meet the challenge, according to Terrance R. Carson of the Department of Education at the University of Alberta.

"We need only to pick up the newspaper or turn on the television to be aware that the future survival of the species is in question. News of environmental damage, new weapons development and financial crises reaches us daily," Carson said, and curriculum and instruction should reflect these realities.

"The young people in our classrooms know about these problems, too," he continued. "Surveys show many of them are quite pessimistic about the future."

Referring to the title of his presentation, Carson asked, "what chance does education have in this kind of race when weapons technology has moved from subsonic to supersonic (speed), and now to the speed of light, all in little more than 40 years?" In a culture that has been "saturated by technology," he said, people are encouraged "to speak in the language of speed and efficiency." But it is this "narrowing down of human possibilities to these dominant values that lies at the source of our problem." The task for education is "to rediscover the other languages which will allow us to speak and to think differently as educators."

The Message for Educators

What does this mean for educators? Although "we find ourselves in a planetary crisis, we ought not to be caught up in the panic of a state of emergency," warned Carson. "Our challenge, and the challenge for curriculum and instruction, is to search for different ways of speaking, to try to recover and foster those languages that will enable us to talk about our lives together with children, in schools and as a community of people."

Carson recalled that he originally became interested in peace studies, "not as an expert in arms control and disarmament, but as someone who is involved in educating social studies teachers and who is concerned about curriculum change."

Carson began his career as a social studies teacher in Newfoundland in the late 1960s, where he became involved in teaching an alternative pilot course on world problems. "As the students and I studied the economic disparities facing the Third World, I wondered, what can we do? The class raised some money, and gave it to the Canadian Catho-

lic Organization for Development and Peace. This provided a positive channel for our concerns, and we became better informed about the issues as we learned about this organization's philosophy of peace through development."

But Carson noticed many of his students were becoming discouraged. They would ask, "what can I really do as one person in the face of so much suffering and injustice?" Others were "realists" -- they regarded the faraway poverty of developing nations as someone else's problem.

Later, in the early 1980s, when "the arms race and Soviet-American relations were taking a dangerous turn," Carson again rethought the problem of curriculum change. "I wondered," he said, "what can be done to help educate for a more peaceful future, and how might teachers be empowered to do this?" Carson cited the examples of other professions, like lawyers, farmers and physicians who had become involved in issues surrounding the arms race and environmental pollution.

"As I think about my own involvement, I am convinced that peace education is not just a matter for experts in arms control, the environment or development," emphasized Carson. "It is a gathering together of people concerned about the future of the community and the planet."

Thinking Globally, Acting Locally

For teachers, specifically, Carson suggests "enlarging our perspectives from provincial and national frames of reference, to a global frame." This process of thinking globally while acting locally implies:

* An appreciation of the planetary crisis, so that teachers can face up to global issues without being overwhelmed by them;

* Development of new conceptions of security, moving beyond conventional notions of military defence to encompass a sense of the security of life;

* Hearing the voices of the voiceless, by truly thinking globally and genuinely listening to other cultures and peoples.

To respond to this global crisis, Carson said curriculum should shift from specialized to integrated knowledge; emphasize active over passive learning; ascribe greater importance to narrative understanding; promote a more profound sense of social responsibility; and encourage students to cultivate agreement and consensus in their everyday lives.

Panelists Cite Elements That Make Alternatives Different

Alternative schools offer programs and perspectives that reflect many of the basic principles of recent curriculum development efforts, according to Edward Bergey, President of the Consortium of Public Alternative Schools, and Lyle McBurney, Executive Director of the Ontario Association of Alternative and Independent Schools.

Bergey said alternative schools are distinguished from more traditional programs by the "significantly different" approach and school environment they offer. Public alternative schools reflect the diversity of modern society, are offered to parents and students as one option among several or many others, and incorporate most or all of the following features:

* A well-defined set of goals for school, students and staff;
* Considerable staff and student participation in decision-making;
* Small enrolments, in the range of 50 to 200 students;
* A variety of individualized teaching and learning structures designed to meet students' specific needs;
* An emphasis on self-directed, student-centred learning;
* A program that challenges students to perform at their level of ability;
* Extensive use of community resources;
* Flexible scheduling;
* Program design that is supervised by a public board of education, based on standard per capita funding and staffing ratios;
* Courses that conform to provincial curriculum guidelines.

Quick Response

In alternative schools, Bergey said, parents have a clear idea of what their children will be learning, and take an active role in defining educational objectives for their child within provincial standards. In decision-making, a conscious effort is made to avoid hierarchy, a factor that frees teachers to respond more quickly when changing circumstances demand new programs or approaches. Bergey said alternative schools sometimes face a major challenge if their goals are seen to

conflict with that of their sponsoring board of education. But while there are many parallels with private alternatives, he said public alternative schools reflect a commitment to work within a structure that already exists and is accessible to all.

Lyle McBurney reported that Ontario had 580 "independent," or private, alternative schools until the adoption of Bill 30, a provincial measure that extended full public funding to the last three years of study in separate high schools. Now, total enrolment in 510 non-Roman Catholic independent schools stands at 55,000. Families from all walks of life choose independent alternative schools, McBurney said, out of an interest in a specific religious dimension, special educational programs, unique teaching methods -- or, in about 25 cases, a more traditional private school teaching model.

Discriminatory Situation

Noting that five Canadian provinces -- British Columbia, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, and Quebec -- provide operating grants of 30 to 80% for independent alternatives, McBurney described the present situation in Ontario as "discriminatory". Full funding of Roman Catholic high schools was long overdue, he said, but independent school supporters are still "denied access to the education taxes that they, like everyone else, pay."

Independent alternative schools can play an important role in reflecting Canada's commitment to pluralism, McBurney said, and in presenting a viable educational option that would not fit within a public school system. The critical challenge, he said, is to ensure sufficient access to a full range of alternatives to give parents a full range of choices.

The cost of funding independent alternatives in Ontario would depend on the mechanisms involved, McBurney said. But in 1985, a provincial task force placed the annual cost at $75 million -- much less than parents involved with independent alternatives pay in education taxes, and less than one per cent of the province's $9 billion education budget.

Multiculturalism at the Crossroads: Schools Can And Must Make A Difference, Simms States

Canada must reaffirm its commitment to effective multicultural education, according to Dr. Glenda Simms, Associate Professor of Education at Nipissing University College and Past President of the Congress of Black Women of Canada, who has incorporated multicultural learning in her work as a teacher in Canada and Jamaica.

"We are at serious crossroads in Canadian society," Simms stated. "I believe schools can make a difference and must make a difference."

Scientists say there is no such thing as "race", she noted. But people know what is meant by the word, although many mean multiracial when they say multicultural. Canada as a nation has always drawn its population from other parts of the world, and Simms' own decision to come here was based on her exposure to a Canadian teacher in Jamaica, along with Canada's membership in the Commonwealth of Nations.

Her early experiences were most definitely fraught with culture shock -- she felt strange, as a new arrival in an unfamiliar land. And strange is how many immigrant and visible minority children feel as well.

Recent dramatic incidents in Canada have brought multiculturalism into focus, Simms said. Anti-Semitism, police discrimination, and anti-Asian unrest in Vancouver schools are all prime examples. There is a smugness that accompanies many racist incidents that blames immigrants for the tensions. And immigrant children, particularly from developing nations, are finding themselves in Canadian classrooms with no terms of reference, fighting negative attitudes they do not necessarily understand.

Simms underscored that "culture and race are two different things." Teachers must be able to make that distinction so that they can approach problems in their classrooms with greater understanding. It is important to note that many visible minority children are, indeed, Canadian, and do not share the culture of Jamaica or Ghana, despite the misconception that "every child who is not white comes from somewhere else." Children must be treated as individuals, she emphasized, to avoid casting them in a restrictive mold.

For educators, the immediate imperative is to become more informed about children's family background, and the community from which they come. Without making a special effort, teachers will find themselves dealing with a reality they cannot possibly comprehend -- a notable handicap to improving teacher-pupil relations.

Parent-teacher nights are not an effective solution, Simms warned, since they limit the quality and amount of time spent communicating. Many parents are also inhibited about speaking English with their child's teacher. Indeed, some parents from societies where teachers have very high status would be intimidated or confused by the very concept of a parent-teacher night, feeling they should not presume to check up on a teacher.

Simms also expressed concern about childrens' tendency to stay within their own racial group in school, leading to the hostility inherent in any kind of segregation. Teachers can restructure the school environment and call upon role models to address this problem, but other creative solutions must be developed as well.

Simms also urged curriculum developers to deal with racial biases and stereotypes in course materials, and develop new program approaches that reflect the reality of Canada as a multiracial, multicultural society. Visible minorities should be widely portrayed in textbooks and other materials, and "awkward" books, like Huckleberry Finn and The Merchant of Venice, can be kept in the curriculum as great literary works that nevertheless express poisonous social attitudes. Ultimately, critical thinking is of central importance.

Creating an environment where children are interested in others is good for the future of Canada, Simms emphasized. Admitting that there is racism in Canada would be an equally significant step towards dealing with the problem in a realistic and effective manner.

Simms urged teachers to deal with their own prejudices head on. University and other life experiences do not always wipe out prejudices, and by ignoring racial slurs and jokes, the problems are allowed to fester.

In the question period, Simms emphasized the need to move beyond mere consciousness-raising. School boards must be pressured to make practical changes, she said, because the schools can be more effective in diffusing racism than any home environment.

Changing Contexts:
Schools Moving Beyond Innovation For Its Own Sake

School systems are moving beyond a period where innovation was pursued as an end in itself, to a framework that focusses on the process of making effective change, according to Dr. Michael Fullan, Dean of the University of Toronto Faculty of Education.

Fullan, appearing along with colleague Andy Hargreaves, Associate Professor in Educational Administration at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE), told the workshop entitled Changing Schools in a Changing Context that more recent efforts to innovate have paid closer attention to individual school environments, and recognized that successful change is based on effective and positive local partnerships.

The 1960s innovation paradigm was characterized by an emphasis on quantity over quality, Fullan stated, where the success of an innovative school was measured by the number of changes it put in place. By the early 1970s, researchers were writing about the risk of appraising non-events, and were sometimes finding a greater degree of actual change in schools that had declined to adopt 'innovations' per se. The problem, he suggested, was that efforts at innovation had neglected the integration of new skills, activities and insights at the classroom level as the basic building block of implementation and change. In an environment where schools are faced with multiple innovations running concurrently, effective implementation is of paramount importance.

'Collaborative Climates'

What does a reasonable leader do when faced with an impossible task? In schools, Fullan said, the key is to devolve the responsibility for innovation from principals and vice-principals to the entire school community; make teacher development and school improvement go hand in hand; and build on the culture of each school to establish "collaborative climates" for change. These climates must function at the level of:

* The individual teacher, where the focus is on educators' experience of change and its implications for their careers;
* Pairs of teachers, where steps are taken to build on the strengths of peer coaching and make it more effective; and
* The school environment, where a concerted effort is made to encourage peer coaching while maintaining a collaborative climate among staff.

In conceiving of the teacher as a learner of technical skills, an action researcher, and a reflective practitioner, Fullan said it is necessary to shift attention from individual innovations to the more organic process of change. He reported that the University of Toronto Faculty of Education and OISE have been working to foster implementation, evaluation, and dissemination of the results of this type of innovation through the Learning Consortium, a collaborative effort designed to link teacher development with school improvement.

Andy Hargreaves suggested three assumptions that underscore the importance of school culture in any innovative process:

- As demonstrated by the sign outside a smalltown Ontario corner store — "Speed, Quality, Price: Pick Two" — educators have been "too easily satisfied and motivated to develop things which are seen to be done," focussing on the "visible appearance of change, rather than profound change which isn't so readily seen or accomplished."

- Teaching is a "profoundly moral craft," involving nothing less than a process of shaping the context of future generations. But in an environment where everything is changing and there are often no hard and fast rules, teachers' decisions and judgments are largely context-bound.

- Instructional improvement must recognize educators' professionalism, and extend beyond a relatively superficial focus on the style of instruction.

Teachers Are People, Too

Teachers do have an important role as more than the executors of other decision-makers' wills, Hargreaves emphasized. But too often, management styles seem to forget that teachers are people, too, and that their professional styles have been shaped by their life experience. "If you want to understand the song, you have to understand the singer," he noted. Accordingly, in attempting to introduce new innovations, it is necessary to accept the slow pace at which individuals change and adopt a more flexible, nominally 'feminine' approach.

In describing the collaborative culture to which schools should aspire, Hargreaves drew a contrast with organizational cultures that emphasize individualized innovation; "balkanized" settings where teachers form superficial divisions by gender or subject specialty; and "contrived collegiality," where teachers are brought together in an artificial context that militates against true collaboration. While a collaborative culture can be helped along by a supportive principal, Hargreaves concluded, it cannot be forced like a plant or a vegetable: "People are not like rhubarb," he said.

Saskatchewan Reform Initiative a Good Model: Young

In the session on lessons from hindsight, Dr. Barbara Young, Superintendent of Curriculum and Support Services for Regina Public Schools, presented an encouraging report on dynamic ways of changing policy, suggesting that a series of major curriculum reforms in Saskatchewan can serve as an interesting model for other provinces.

Chemistry among administrative leaders is paramount when changes to an established system are proposed, Young said. Drawing a parallel between provincial reforms and Homer's Odyssey, she likened the journey of the hero Ulysses to the critical path organizers must take. "Bringing about change is messy," she said. But "though the path is arduous, we must overcome distractions."

In establishing core curriculum policy, Young said, Saskatchewan started out by asking fundamental questions about what should be taught in schools, and how to steer reform initiatives through a labyrinthine political process. Ultimately, Saskatchewan's distinctive scene influenced the approach taken by the policy-making groups. The rural characteristics of the province give it a sense of synergy, and the "pioneer people" blend strong independence with teamwork. Their cautious optimism lends itself to examination and evaluation -- avoiding fads at all costs. The resulting process is one of adapting and inventing, of either making the most of an existing system or creating a new one.

Ownership of Results

Two central elements in the reform procedure are collaboration and cooperation. Various provincial organizations, both major universities, and the provincial education ministry were able to share goals, establish common conceptual frameworks and undertake joint planning. These mechanisms fostered a sense of shared ownership of the results of the process, and a real commitment from one participant to another at both the committee and individual levels.

Other benefits of this collaborative effort included the opportunity to share resources, build energy, and sustain momentum. Costs were incurred in relation to participants' travel across the province. The ultimate benefit was an increase in creative output; the corresponding negative was the danger of "group think."

Young emphasized that change in Saskatchewan did not occur overnight, or without careful planning. Between 1981 and 1989, numerous symposia were held to set priorities, elicit ideas and develop strategies. This exhaustive round of studies, workshops and public meetings

generated significant comment, she recalled: "We had advice ad nauseum...but you do find out what the sacred cows are when you do all this."

Politics, of course, was a factor in outcome of the symposia. A succession of education ministers and deputies over the eight-year planning period affected the speed and efficiency of change. Yet, in spite of fluctuations in governmental enthusiasm and opposing procedural approaches, Saskatchewan organizations held fast to the principle of "educating minds instead of educating memories."

Levels of Policy-Making

Young identified foundation, framework, definition, development, and implementation as the five essential steps in policy-making. After following these steps, she said, the Saskatchewan Core Curriculum stresses "common essential learnings," including communications, numeracy, critical and creative thinking, technological literacy, personal and social skills and values, and independent learning. The process was arduous, but policy-makers and umbrella organizations derived a number of important benefits from staying the course. Externally, the development of the Saskatchewan Core Curriculum left participating groups with extensive information from formal and informal discussions, stronger coalitions, a higher public profile and, most important, an atmosphere of renewed mutual respect. Internally, participants were able to build cohesion and share information within their own organizations.

In the end, Young said, everyone involved in the process learned to treat problems as opportunities, to nurture dialogue and debate, respect the cultural context, build on the past, and create trust by opening doors. Fundamentally, she said, change came to be cast as a people process, in which teachers and the general public undertake to educate each other.

Foster Adjustment to World of Work, Lacasse Says

School systems must become sufficiently flexible and innovative to help students at all levels adjust to the demands of the modern workplace, according to Marc-André Lacasse, administrator responsible for special education and student services with the Catholic School Commission of Quebec.

"Our school system is aimed at helping the advantaged students, and not the students who can't adjust to the demands of the working world once school is over," Lacasse told the session on education for the real world. In addition to assisting strong students who seem likely to continue their education, he said, schools must cater to the needs of pupils who will be going straight into their first job.

In the province of Quebec, Lacasse said, programs for students headed straight to the working world have a specific target population. "They are at least 16, may have quit school already, and have a lot of catching up to do." They are generally at least two years behind their peers, and are ineligible for other vocational programs. "This student ends his training with a view to a quick social and professional integration into the workplace," Lacasse said. The program also caters to students with motivational problems.

Encouraging Independence

The training itself encourages students to become independent and active, become familiar with the working world, and learn the basics of how the economy works. "The student," he explained, "will get a chance to alternate between work and school, and will receive a lot of his education on the job." The elements of the program, he said, have to dovetail to help the student use these skills and function successfully in the future.

A typical candidate for a vocational program would be a student with:

- Weak learning skills;
- Several failures to date;
- Literacy problems;
- A poor family situation;
- A record of absenteeism;
- Lack of motivation;

- Poor self-image;
- An aggressive personality;
- An orientation toward quick, concrete results.

Practical Applications

Lacasse emphasized that vocational students can also benefit from programs that go beyond core subjects, covering such areas as work; health and safety; the contract or collective agreement; unions; advertising; and rights and responsibilities. These topics, he said, are "useful and practical, with applications to what the students are doing. What they learn will have an immediate usefulness."

Another facet of the program is personal and social training, also known as consumer education. "Again, this touches on advertising. The subjects all touch on the immediate preparation of these people for the world of work. Students are taught observation skills, and are taught to recognize their own decision-making power."

Also important, he pointed out, is social integration. When Quebec schools were restructured a decade ago, "the new objective of the social education program was to promote independence and happiness. This is vague, but it's part of the overall thrust of the program."

The values that are introduced, Lacasse explained, include "independence, responsibility, communication skills, democracy, and teamwork. As the student's workload increases with time, these skills are, of course, increasingly called into play."

Employers, students, schools and the community all reap benefits from vocational programs, according to Lacasse. "Students become productive workers in the local labour force and are constructively occupied, whereas they probably would have been drop-outs." While the program doesn't lead to a diploma, he said, "the student does get a document signed by the principal or school board authorities attesting to the program the student has followed, and outlining the particular skills the student has developed."

Lacasse cautioned that teachers and employers who elect to work with vocational students need special qualities, "not the least of which are patience and enthusiasm." Teacher burnout is a major risk, due to the special demands of the work.

Computers in School a Mixed Blessing, Burnett Concludes

The benefits of computers in the classroom are sometimes tempered by unexpected challenges or difficulties, according to J. Dale Burnett of the University of Lethbridge.

"Has microtechnology transformed schools or simply provided them with an additional audiovisual resource? Should we be glad? What should be done to put technology in its place?" Burnett asked participants in the session on hi-tech schools. Historically, microcomputers' enthusiastic reception within the educational community has led to two basic outcomes: "One, it was politically desirable to have at least one microcomputer in every school. Second, a new set of courses was created, with names like Computer Literacy, Computer Studies and Informatics."

But in just a few years, Burnett said, "we have realized that having a computer in a school can be more of an embarrassment than a source of pride. Computer literacy courses are also on the ropes. It is becoming clear that computer programming is not a necessary skill for the profitable use of computers -- in many ways it is actually an impediment, since it ties up student time that might be better spent learning to use application packages such as word processors, data base systems and spreadsheets."

Having computers, it was discovered, was not the answer to everything, after all. Furthermore, "too much time is being spent on computers we have now, but very soon these will not exist. This is a mistake in focus."

Burnett also worries that overuse of the computer will lead to a loss of humanity. He cited the example of a computer printout on a colleague's door, where students were listed by number and not by name. "People get caught up in the analysis and in the paperwork, and forget about people," he stated.

Learning Should Be Fun

But the most basic problem is that students are bored. Computers should be part of the process of making school more interesting, Burnett said, but not because of the "glitz" of high technology. Rather, a word processor should be able to have a tremendous effect by making the creative process "fun."

Burnett warned against pre-formed curriculum packages, which he said can "provide mindless repetitive exercises" and "should be approached with caution." More exciting, he suggested, are "spreadsheets, data bases and computer-based simulations."

Burnett would also like to see more "invisible" systems. "We want learners to be able to focus on the topic of interest and not be diverted by features of the environment. The medium should not be the message." Instead of asking, "how do I get the computer to do this," a student should be attending to the ideas inherent in the topic being studied or discussed.

Although emptiness is a strange concept for educators, an empty computer may be preferable to a full one, according to Burnett: "Rather than providing a student with a computer packed with curriculum materials, the idea is to provide students with a sophisticated tool for placing, organizing and manipulating their own understandings."

Better Empty Than Full

As examples, Burnett cited word processors, spreadsheets, data base programs, graphics packages, statistical packages and programming languages. "An invisible, empty computer is a device that facilitates playing with student-generated ideas." In the same way, "an empty teacher may be preferable to a full one," he added, recalling a new teacher who was assigned to his high school physical class: "This individual was an excellent, experienced teacher, but not in physics. It was as new to him as it was to us. Yet, of all the courses I took in school, this courses stands out as the best."

The course worked, Burnett said, because everyone was encouraged to share their view of why a particular idea or approach was appropriate in a given context. "The teacher had his say, but was comfortable with having it overturned by a better explanation from someone in the class. Knowing there was no authority, we had to work harder at making sure that we really understood, since if we had a misunderstanding we would likely carry it with us into the departmental exam."

Asked Burnett, "What did I learn in his physics class? Definitely some physics. But much more." In the final analysis, he stressed, "the teacher is the key."

Ten Key Characteristics:
Dubea Explores Elements of Successful Staff Development

Staff development must recognize and affirm the multitude of roles that teachers play in the classroom, according to Dr. Cynthia Dubea, program coordinator with the Regional Laboratory for Educational Improvement in Andover, Massachusetts.

At the workshop session on staff development, Dubea listed ten characteristics that are critical to a successful staff development program. All of them are equally important, she said, and any missing elements will greatly hinder the program.

* A framework of collegiality and collaboration must be established, to prevent development of a "one-room schoolhouse" mentality. Teaching and development must be a collective effort.

* The classroom must be seen a living laboratory, where experimentation and risk-taking are encouraged.

* The use of available knowledge bases must be encouraged. Teachers are often wary of educational research because it is a young field, Dubea said, but research today is better than it was 20 years ago.

* Appropriate participant involvement should be supported, with a team assigned to oversee the program. Teachers should participate in assessing needs, setting goals, planning activities and strategies, and overseeing program implementation.

'Time to Work Through'

* Sufficient time must be provided to allow teachers to participate, and to assimilate subject matter. "Don't let new ideas come and go," Dubea warned. "Give them time to work through."

* Leadership and sustained administrative support are critical. In the most successful programs, administrators legitimize the process of staff development and act as a model to participants.

* Participants should receive appropriate incentives and rewards, both extrinsic (money, gold pen) and intrinsic (sharing insights, gaining competence).

* The structuring of staff development programs should incorporate available information on adult learning. There is

little difference between adults and other learners, Dubea said, noting that the need for challenge is common to all educational programs.

* School and board-wide goals must be integrated with personal objectives and aspirations.

* Finally, in order to succeed, programs must be placed formally within a board's organizational structure, with the explicit support of board policy and authorization, inclusion in teachers' contracts, availability of time and budget, incorporation in management plans, and flexibility of approach.

New Approaches

While the use of workshops, conferences, university courses and outside consultants constitutes an adequate approach to staff development, Dubea said other methods are useful as well. Options include peer monitoring and coaching models, opportunities for teachers to act as researchers, and development of in-house capacities to train staff development trainers. "When someone comes in to give a workshop," Dubea said, "get them to train someone else too."

Overall, she concluded, "we need to see the profession as a continual development. We have to realize that sometimes teachers need to leave the classroom, in order to be better able to function in that classroom." It's up to the school and the district to promote an environment that fosters staff development, she said, but the individual teacher has a responsibility as well: "We must realize we never reach the point where we can say, 'we have arrived,'" she said. "The journey is the destination."

Invent The Future, Parker Says

Educators should attempt to take control of a nonrational environment by initiating the changes that make the most sense to them, according to Dr. Jackson Van Buren Parker III, Administrative Assistant for Planning for the Racine, Wisconsin School District.

"The best way to predict the future is to invent it yourself," Parker said, particularly when acceptance of a nonrational, unpredictable world is a prerequisite for success. The traditional approach has been to deal with emerging challenges in a rational manner, he noted, but such a framework may not be appropriate in an era of rapid change.

Parker said a number of new social trends are having a profound and sometimes unanticipated impact on school and curriculum planning in the United States. Important examples include the gradual aging of the population, changing family patterns, and the increased proportion of students who are members of a visible minority.

Changes in the composition of the school population have also been driven by a decline in total numbers that has only recently begun to reverse itself. "Before, white middle-class students were the majority," he said. "Now, we have more racial groups." It is this group of students, he added, that "must generate the wealth in the future."

In general, he said, North American schools can expect to see an increase in the number of children of Asian background and from economically disadvantaged families, and should be prepared to foster a more open and appropriate approach to multicultural issues. "We have to be careful not to trivialize culture," he warned.

Changing Expectations

An older population also means that teachers' average age is increasing -- and that their expectations in the workplace are likely to change. Working conditions may be the prime concern today, Parker said, but to prepare for the future "we have to look at what motivates older people" and foster a greater sense of leadership among educators.

In order to be truly effective in a nonrational world, Parker said, teachers and curriculum planners must develop an articulate, realistic, credible vision of an alternative future for education -- one in which organizations and structures are demonstrably better in some important ways than those that currently exist.

Parker listed a number of factors that contribute to effectiveness in school planning, including a positive local climate, a sound planning process, clearly-articulated academic goals, and well-defined curricula. He said many educators' growing sense of their own ineffect-

iveness in the classroom or the school office may suggest a need to articulate concrete roles and goals in working toward a better future.

This process of focussing, Parker explained, must include a conscious effort to understand "the nature of the population we are serving." Teachers must be aware that 24,000 Americans are over 100 years of age, and that 14% of seniors are unable to care for themselves. They must understand the needs of baby boomers, and the special challenges faced by single mothers in the work force. Finally, they must be prepared to anticipate and deal with the impact of family breakdown or widely divergent parenting styles on individual students' learning styles. Young people are changing rapidly, he noted, in response to the added stress and heightened risks they face in today's society.

New Ways to Think

With change the only constant in this nonrational environment, Parker identified a number of challenges that teachers face, including:

* The need to find time to meet a wider range of student needs and demands, within the limits imposed by the school day and the school year cycle;

* The need to build and maintain motivation and, often enough, to overcome the fears that accompany increased empowerment;

* The need to learn new skills, while remaining current in more established areas of expertise;

* The need for a coherent institutional view of changing school environments; and

* The need to continually foster a true culture of education, despite the isolation and fear of exposure that many teachers experience.

Ultimately, Parker said, the best way for teachers to cope with a nonrational environment is to develop a clear understanding of their organization and the outside world, seek new ways to solve problems, express the true nature of any situation as they see it, assume a positive attitude -- and recognize that everything they do is of critical importance. The road may be long and hard, he concluded, but the costs of neglect are simply too high.

French Immersion Needs Continue to Change, Asper Reports

The growing popularity of French immersion programs in Manitoba is generating new information on the implications of second-language training and the community expectations involved, according to Dr. Linda Asper, staff officer with the Manitoba Teachers' Society.

In a paper presented to the workshop on unanticipated outcomes of bilingualism in education, Asper reported that 17,781 students in her province were enrolled in French immersion in 1989, an increase of 8% over the previous year. Since the introduction of the first immersion programs in six Winnipeg school divisions in the 1977-78 school year, she said, "the trend has been upward by 866% and outward, as parents demanded services, structures, and facilities for second-language learning throughout the province."

In a September, 1988 survey, secondary French immersion administrators in Winnipeg identified staffing, curriculum, student activities, teacher evaluation, facilities, and availability of support services as areas where improvements were needed or difficulties had been encountered. In staffing, respondents identified a lack of specialists, a high staff turnover rate, and difficulties in recruiting for rural or northern positions. In curriculum, 11 years after the province's first immersion classes were introduced, course materials were still lacking and translations were slow. Concerns over student activities focussed primarily on the need for opportunities to speak French outside the school environment, while teacher evaluation was often hindered by unilingual administrators, and by the very nature of second-language learning.

This year, Asper's own survey of administrators, teachers, provincial officials, Canadian Parents for French members, and Grade 12 immersion students identified a number of leading concerns, including:

* The shortage of bilingual teachers;
* The link between bilingualism and employability;
* The importance of French to Canada's national identity and unity;
* The need to reduce prejudice against French Canadians and their culture;
* High costs and limited resources;
* The need for language maintenance opportunities outside school.

Students also expressed interest in gaining insight into others and "experiencing the French way of thinking," she said, while representatives of teachers' organizations highlighted school systems' inability to cope with the combination of growing program demands, declining enrolments, and the increasing popularity of immersion programs.

The survey also pointed to a number of differences in respondents' identification of unanticipated outcomes, reflecting the space they each occupy within the education system. Students talked about enhanced employment opportunities, greater ease in learning other romantic languages, lower grade point averages, and increased parental support and understanding for bilingualism. For French immersion teachers, the list included students' requests for English translations of course materials, parents' interest in evening French courses, improved student concentration, and more frequent contravention of copyright laws. Provincial officials stated that "direct, ongoing involvement and supportive parents from the inception of programs has created a very beneficial partnership between the school and community, both in formal and informal ways. In other words, parents are directly involved with the school in a variety of ways."

Make Teacher Education a Priority, Wideen Urges

Teacher education has not always received the priority it deserves in western educational systems, according to Marvin F. Wideen, Associate Professor of Education at Simon Fraser University.

"Most writers in the field agree that, in the process known as education, nothing can be more important than the preparation of those who teach our young," Wideen told the workshop on teacher education. "We can assume with some assurance that the quality of the education our children receive is directly linked to the competence, intelligence and professional skills of teachers. And we can further assume that these teacher skills are linked, in turn, to the selection, preservice preparation, induction, and continued professional education of the teachers themselves."

'Low-Cost Program'

But in many countries, teacher education has not received the priority or funding required to do an excellent job. "Teacher education in the United States has been treated as a low-cost program in colleges and universities," he said, where "twice as much money is spent on educating an engineer as a teacher, and nearly 60% more on educating a business graduate." In Great Britain, "teachers' education has been reduced. A huge number of people have no training in teaching, but they don't admit it."

Yet the immense trust and responsibility that society places in teachers underscores the paramount importance of professional education. "We must see teacher education in a broad way," Wideen stated. "It has a central role in educating our kids and, more important, those who prepare to teach our kids."

Teacher education is especially important in schools where new social trends are resulting in rapid change. "Schools must do a better job than they are," he warned, and "we could do better. Nothing has changed in 30 years in some schools."

But how well are teachers equipped to deal with these changes? Wideen argues there are five areas where teacher education is vulnerable:

* Teachers as "clients" are unhappy with the quality of preparation they receive.

* Young people who become teachers have already been students -- and, therefore, keen observers of the teaching process -- for a long time. They may try to do things differently, Wideen said, but usually revert to old models within a year.

- The nonrational environment of the university, and the variety of educational options available, mean that individuals from a range of different disciplines end up in teacher education together.

- The separation of research from practice means that teachers are often cut off from their essential knowledge base.

- A lack of conceptual understanding of the process of becoming a teacher can make it difficult for individuals to improve their practice.

Start at the Beginning

For teacher education to be truly effective, Wideen said, it must be recognized as a continuum that starts at the beginning. A collaborative approach must be fostered, if only because teacher education is too big and important to leave in the hands of education faculties. Teacher education should extend to any centre where teachers are found, so that the power and responsibility are more evenly distributed. As well, it is vitally important for teachers to question the belief systems they bring to their profession, and adopt reflective models of learning and inquiry as the basis of their work.

Wideen said the ideal teacher education program should include:

- Continued efforts to attract a high calibre of student;

- Strong reliance on a strong liberal or academic education;

- Collaborative efforts on the part of all stakeholders;

- Recognition that teacher education is a continuum, running from the selection of candidates through preservice, induction and inservice;

- A solid theoretical grounding, based on the emerging knowledge base in teaching and teacher education;

- Critical examination of both the academic and professional curricula of preservice teacher education programs, with a view to taking appropriate remedial steps;

- Acknowledgement that any proposals for change or improvement in teacher education must be coupled with provision for support, and adequate attention to implementation;

- A central role for faculties of education in the preparation and ongoing professional development of teachers.

Educate the 'Fortunate Fifth' to Care, Greene Urges

Educators and school systems must reach beyond the "nagging, perhaps unanswerable questions" of a "tumultuous and deeply troubled world," to foster renewed recognition of the value of caring and the importance of lived experience, according to Dr. Maxine Greene, Professor of Philosophy and Education at Columbia University Teachers' College.

It is undoubtedly necessary to address the immediate educational needs of a time "characterized by advancing technology, the shift of factory production to the Third World, the growth of an information economy, and the presumed necessity to make the schools contributory to the nations' economic competitiveness," Greene told a plenary session on the second morning of Curriculum at the Centre. "They are, however, situated demands, challenges posed from particular perspectives. To meet them, as I see it, would not in any sense realize or exhaust the educational obligations of existing schools."

It is much more important, she said, for schools to deal with the erosion of community, the "prevalence of privatism and self-involvement," the lack of open dialogue among individuals and communities, and the "constriction of public space" that have emerged as profoundly disturbing social trends. "To ponder curriculum grounded in a commitment to a civic conscience, or the opening of a public space, is to think in terms of something transcending technical and 'basic' skills, important as those are. The capacity to read the texts of the social world must be cultivated; values like justice, equity and freedom must be inquired into and located in the tradition; the multiple voices and multiple realities of a pluralist society must be inquired into and understood."

Continuum of Concerns

On a philosophical level, while some commentators concerned about an anarchy of values tend to "hold tight to the traditional canons that governed curricula in the humanities over the years," Greene said, others have emphasized the need to open curricula to the "diverse perspectives" of ethnic minorities and women, to "the perspectives of the excluded and the derelict and the oppressed." Yet another group "sees the challenge, fundamentally, as the challenge of an administered society -- bureaucratized, depersonalized, hierarchicized, inequitable. For them, the curriculum ought to emerge from an ongoing dialogue engaging teachers and learners," based on a "critical literacy" which is "ground in learners' lived lives, developed against lived biographies, thematized in the language of what Paulo Freire calls our vocation, the 'humanization of conscious beings, set free to be."

Within this framework, Greene said, a critical challenge is the emerging division of the global labour force into three distinct groups -- professionals and managers involved in delivering "symbolic-analytic services," routine production workers involved in repetitive tasks like data processing, and relatively unskilled workers in the service industry. ("The people who are most in demand in the United States -- this is scary to me -- are security guards," she noted. "How do you train security guards?") This polarization suggests that the so-called symbolic analysts, the "fortunate fifth" who comprise perhaps 20% of the population, will ultimately bear much of the cost of educating children from economically disadvantaged backgrounds. But "the difficulty is that those very people, at least in our country and I suspect in yours, are the ones becoming increasingly privatist, losing the sense of connectedness or even self-esteem that might move them to deal justly with the bottom fifth."

'Disconnected, Uncaring Society'

Responding to this drift towards a "disconnected, uncaring, stratified society" will mean acknowledging the impacts as well as the benefits of computerization, exploring the quality of life in workplaces transformed by technology, and understanding the profound impact of deskilling on the workers involved. Greene cited two economists who urged that "the humanities, the liberal arts, expressive skills, and creative thinking be given at least equal weight with the technological subjects, if people are to be prepared to discover how technologies can be applied in useful and humane ways."

At the same time, if action is to be undertaken, it must be rooted in what is possible. "It is not likely that we can build the kinds of curriculum acceptable to our various populations that will lead directly to social change in a large scale," Greene said. "But it does seem likely that we can invent the kinds of curriculum that will enable persons to perceive alternative life possibilities for their lived lives: coming together in neighbourhoods to open day care centres or sports facilities; planting gardens in neglected spaces; launching radio stations; caring for abandoned babies; counselling; and, if they're lucky, building things, shaping clay, writing songs, creating dances, improvising or molding plays."

Perhaps even more important, the most advantaged learners must receive early orientation to the basic values of a caring, humane world. "I have some hopes that a grounded, varied education, geared to the shared intersubjective world where ordinary lives are lived, may protect some of them from the scientism, or the technicism, or the positivism, that makes it so easy for big-shot experts to separate knowledge from values, or from moral concerns."

For Greene, "one of the challenges to our schools is to find out how to nurture this awareness of being in the world." In this regard, "I think about the arts -- about the discovery of the body through dance, about opening the horizons of sound, about the recovery of a lost spontaneity through engagement with poetry...I do not have evidence for the claim that this mode of early education is likely to promote the kind of self-reflectiveness that might allay the chill of technicism. But I'm convinced that one of the crucial challenges today lies in the phenomenon of what some observers call a permanent underclass." Educators must take prompt and positive steps, she said, to "find ways to open the damaged and often abandoned young to possibilities of learning," based in part on "new kinds of connectedness and relationships with families, with neighbourhood churches, with community centres and agencies."

'The Opposite of Morality'

Recalling John Dewey's definition of indifference as "the opposite of morality," Greene distinguished between the formation of conscience and "what we conceive of as moral education." Conscience, she said, "requires the nurture of certain moral skills and a particular kind of self-reflectiveness," and is evident in the commitment to quality and excellence in any individual's field of endeavour. "Beyond craft, there is an awareness of membership, with the skills of public life and interchange that are required if full membership is to occur," she said. "There is, too, the capacity -- how do we teach this? -- to set aside self-interest now and again, in the interests of others, or in the interest of what ought to be."

With these imperatives in mind, she concluded, "the risks, the wonder, the unpredictability of teaching are what make it one of the most worthy and most risky of human undertakings. There may be rational plans in the minds of those who represent the system. For those on the floor, for those people like me and a lot of people like yourself, there should be -- and there is -- only possibility."

In her response to Greene's comments, Dr. Ruth Whitehead, Assistant Professor in the University of Ottawa Faculty of Education, said the presentation "reminded us of the many voices, the many views, that impact on education today." Educators "have experienced the challenges posed by many of these voices," and have lived through different responses to the demands for change. But Greene's focus on "the big questions" forces the school system to consider whether the best-educated generation in human history will still be "a generation who, in the final analysis, could possibly blow itself up."

For Whitehead, the single most important question is how educators can respond to this challenge. It is one thing to be "overwhelmed by a sense of helplessness and hopelessness" in the face of crushing poverty

and its impact on children's lives as well as adults'. Teachers may feel outrage at racial inequality, child abuse, or homelessness. "But what is our response? Can people's responsibility to others be nurtured, in a world that holds to a relativist philosophy?" Ultimately, "the 'how' is critical when you're faced with the real world of education and educators."

A good first step, Whitehead said, might be to stop and consider what is meant by 'challenge' and 'change'. "If we thoughtfully defined change, then perhaps the challenge would be less threatening. Only when we understand these terms can we give meaning to the process of change."

Normand-Gilles Bérubé, Executive Director of Educational Development for the New Brunswick Ministry of Education, raised several points in light of Greene's remarks.

While the need to espouse change on both an intellectual and emotional level is very real, he said, it is still important to measure the progress of reform. This suggests a need to understand the objectives of reform, get a clear sense of the changes that are possible, be prepared to accept the risks inherent in any meaningful change, demonstrate an openness to new options, and remain open to evaluation and new directions. It is also clear, he said, that the success of any reform effort must be measured by its success at reaching students on a profound spiritual level, building curiosity, establishing an eagerness and a need to learn, and enabling students to comprehend problems and find solutions.

Bérubé also echoed Greene's statements on the need to establish a positive social and cultural environment at school, in order to ensure the full participation of different socio-economic groups, visible minority and cultural communities, children who have been mistreated or sexually abused, and students with special educational needs or physical challenges.

Panelists Bring 'The Other Voices' to Curriculum Debate

In a wide-ranging panel discussion on the second afternoon of Curriculum at the Centre, representatives of business, community organizations, and senior school administration shared the perspectives of the "other voices" in the on-going discussion of curriculum, instruction, and leadership.

Panel chairperson Kay Sigurjonsson, Deputy Executive Director of the Federation of Women Teachers' Associations of Ontario, opened the session by noting that there is no shortage of criticism of the school system. No group has been more vociferous in its interventions than the business community, she said. "But there are other criticisms of the schools, too, from a totally different perspective -- from social activists, and teachers themselves, of course. All of us are introspective, and worried about the endless criticism."

Diminished Confidence

John Dinsmore, President of the Corporate Higher Education Forum, described education as a "very important activity in our society that has been overtaken by events." Technology is moving forward at such a rapid rate, he said, that many of society's "fundamental institutions" have been unable to keep up. But the proverbial bottom line, from a business standpoint, is that the need to adequately prepare students for future careers is not being met. "At this moment in time, the first thing that strikes you between the eyes is that the confidence factor (for education) has fallen enormously."

The negative publicity, warranted or not, that school systems have received in recent years may have a positive effect, Dinsmore said, if it serve to shake the "surprising apathy in our community about schools and the way they function." The 'other voices' can no longer afford to ignore the lack of literacy and numeracy among high school students and graduates, not to mention the "very fundamental consideration of our traditional education in terms of values, social relationships, and the ability to communicate."

Ghislain Dufour, President of the Conseil du Patronat du Québec, acknowledged that the business community is demanding more and more from the school system, and that the criticisms educators face are sometimes misdirected. The problems of literacy, numeracy, discipline and job readiness are very real, he said, but the fundamental problem is a lack of collaboration between sectors, as demonstrated by a federal budget in late April that incorporated a reduction in transfer payments for post-secondary education.

But quality of instruction is still an issue, given studies showing that Canadian students do lose ground to their international counterparts in the course of their school careers. This is particularly disturbing in light of the role that education must play in ensuring Canada's future economic competitiveness, progress, and even survival.

Common Interest

Students need skills for a parallel reason, Dufour said -- simply put, it isn't as easy to find work as it used to be. The combination of challenges suggests a fundamental commonality of interest between business and education: "One needs money to produce trained people: the other needs trained people to produce money."

Bishop Remi de Roo of Victoria, appearing in his capacity as President of the Western Conference of Catholic Bishops, called for a total reshaping of the school system, and the basic assumptions on which it is built. This transformation, he said, will mean "experiencing the nature of learning, and even more, the nature of truth. It means dialoguing, and as was suggested earlier today, it also means dreaming." By gradually reclaiming "our public dream, our fundamental values, and our myth," society will come to recognize that "the concept that the machines shaped our world has betrayed all of us, teachers as well as students."

Calling for a reintegration of the intellect, the spirit, and the physical, de Roo set out a challenging agenda for the years ahead. "As an educator and a churchman, I do not see myself as an optimist," he said, "in the sense (of believing) that we can continue to project our course, sit back, and hope for the best. But I'm hopeful, in the sense that I listen to and sense the deep anguish that is in educators and students. I like to hope, and I trust, that out of that renewed self-discovery will arise a realization of the tremendous source of renewal and human potential that we have within us."

Dante Lupini, Superintendent of Schools for the Vancouver School Board, said he was "heartened" by a definition of curriculum as "the simple notion of what is to be taught, by whom, to whom, when and where." The clarity of the definition, and its far-reaching implications, represent the key to any discussion of educational reform.

Anyone with experience in public school education is intimately aware of the ups and downs of enrolment figures, Lupini said. Educators can also recall the shift in public perceptions, from a time when schools were seen as the ultimate solution to all ills, to a sense that schools can't deliver. Education systems have had to cope with advances in technology, the exponential growth of the knowledge base that traditionally represents the content of education, and the changing expectations that arise from a recognition that less than 20% of all

jobs in the year 2000 will be located in agriculture or manufacturing. Within the same time frame, classroom teachers have been challenged to meet the needs of students from a wider variety of cultures and a greater diversity of family situations, who bring an unprecedented range of recognized learning needs and, often, more modest expectations for the future than their parents held a generation ago.

Collapse of Consensus

"In the shifting sands of this entire complex of changes, there appears to be a collapse of consensus over what it is that schools should be doing," Lupini observed. Boards of education have typically responded to specific public concerns by establishing orientation classes for children whose first language is neither English nor French, moving to meet the needs of physically or mentally challenged students, launching enrichment streams or arts programs to serve special interests, or providing school lunches for children who come to school hungry.

But the nature of the social fabric is that members of the public are concerned about a wide range of issues -- from literacy and numeracy, to peace education and human rights. Given the range of pedagogical and political considerations that enter into the process, he said, "is it any wonder that one of the major recommendations of the Royal Commission on Education in British Columbia was that schools should define their mandate more clearly and more narrowly?"

Understand Brain/Mind Connection, Despins Recommends

Much of teaching practice has been formulated without considering the actual process of learning as it occurs in the brain, according to Dr. Jean-Paul Despins, Associate Professor at the University of Laval.

"Teaching a child is neither solely a psychological nor solely a physiological problem," Despins told the workshop on the connection between brain and mind. But the organization of many special education programs has made too much of psychological and physiological problems, and has often contributed to a poor self-image by classifying students as poor or disabled learners.

"These people are not disabled in their own terms, but in the terms of others," he stressed. "Cultural values, not their own, are being imposed upon them."

Despins suggested allowing children with so-called learning disabilities to pursue their studies at their own rate, noting that many students with special learning challenges to on to complete post-secondary studies.

Developmental Problems

Some schools also fail to distinguish adequately between physiological and psychological problems. Often, Despins said, apparent intellectual impairments reflect a child's stage of physiological development. "A child cannot speak until his larynx is properly developed," he said.

But in Despins' area of specialty, music education, "teachers do not take into account the process of development." In the field of neuropedagogy, by contrast, the stages of the child's physical development are stressed. "Learning about the motor abilities and the neurological system enhances the understanding of learning itself," he stated. This suggests, for example, that the assessment of learning disabilities should take into account the differing levels of physical and anatomical development between boys and girls. "The school curriculum," he said, "takes into account the intellectual abilities of children without considering their physiological development."

Part of the problem, Despins said, is that teaching has not been taken seriously in the past. A child, by some definitions, is one who does not speak and, therefore, must be taught. Yet, in the 18th Century, women were assigned to teach children because men believed they had more serious things to do. "This began a stereotyping of teaching as something people say is important, and yet is not treated as really important."

As well, according to Despins, "in our ideas about teaching, there is too much emphasis on the adult. Because of this emphasis, we stress the subject matter rather than the child. For example, the child must learn the subject. Little consideration is given to the child's development and the process of learning." To illustrate, Despins recalled one case of a teacher who asked a group of children to sing softly. The children slowed down because, in their understanding, that is what "softly" meant to them.

"When you know the solution to a problem, if you understand the subject, of course it is simple," Despins continued. "It is easy to forget that you are expecting the child to learn from the complex to the simple."

Incorrect Theories

Despins said incorrect theories about the workings of the brain have also had an impact. "You need both sides of the brain to be able to talk," he said, "and past theorists who isolated linguistic ability to the left side of the brain and applied this idea to learning were wrong. One should not isolate the linguistic and the spatial." The human being, he said, is not distinguished by visual ability, but by his or her aural capabilities. "Splitting abilities and studying these abilities does not help educators, since we must deal with the whole."

Similarly, Despins continued, "we emphasize certain skills without considering others. Cultural values emphasize certain abilities." Citing a teacher whose pupil could speak well but could not write, he urged educators to watch out for learning disabilities with psychological causes. "Do not try to do what nature cannot do," he advised. "We should recognize and value differences in abilities."

Teaching practice should also reflect new findings and insights in neuropsychology and related fields. "We have only studied short- and long-term memory, but sensory memory is also important," he pointed out. "When the sensory memory has not been established, only short-term or a bit of long-term memory exists. The educational process often fails to develop sensory memory, because not enough visual stimulation has been provided."

In general, Despins concluded, what must be taken into account in studying the brain and the mind is the anatomical data. "One must avoid equalizing everyone and judging everyone by the same standard."

Whitehead Suggests 'Ten Commandments' of School Reform

It's easy to get hung up on one aspect when trying to make changes in the education field, according to Dr. Ruth Whitehead, Assistant Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. For a long time, Whitehead remembered, "it was the packaging. And now, everyone is concerned with 'implementation.' But there is more involved."

In the workshop session approaches to implementation, Whitehead presented what she described as her Ten Commandments of change. "I don't want to overwhelm you," she said, "but they are very helpful in the attempt to understand how changes are affecting educational practice today."

1. Thou shalt not make any graven image of change. "We have to take care that change for change's sake isn't undertaken," said Whitehead. "Change is not necessarily good, and innovation and change are not necessarily the same thing."

2. Thou shalt have no misconception about adoption. "The adoption of change does not equal implementation," she warned. For example, when Whitehead was asked to assess the use of new guidelines for teachers, she found that use of the guidelines rated about 2.5 on a scale of 6 points. Those who developed the program thought it was very good, and had difficulty accepting the assessment. "Because it had been adopted," she explained, "they thought it was implemented. But the adoption of the best package in the world doesn't mean implementation follows."

3. Thou shalt not respond solely to public pressure. "Votes, funding and backing can be a tremendous motivation," she warned. "But we need to look and see what else is available before we buckle under to pressure. We have to be careful that the proposals we put together fit the context, and be aware of our motivations."

4. Thou shalt not accept research without question. "Please question it," said Whitehead. "Please ask what is really being said." It's important, she noted, not to accept the written word, or packaged goods, at face value.

5. Thou shalt not hide the expectations. "Have we hidden the expectations from the users?" Whitehead asked. "We must specify exactly what we want and hope to accomplish."

6. Thou shalt not view change as an event. Whitehead noted there are phases to change. "It's not something that happens overnight, and it's not a solitary event," she said. "Change involves ripples."

7. Honour the people involved. "People are the key to any change, and we must learn to honour the people who are involved." The way we bring in changes, Whitehead said, shows how we feel about the people involved, but it's vital to remember that people are often threatened by new initiatives. "Fear is a natural response to a new challenge, so this has to be taken into account."

8. Thou shalt not view change in isolation. Change affects a whole organization, Whitehead explained. "The structure and climate of the organization and the people themselves are affected too. There are going to be repercussions, and we have to anticipate them and deal with them."

9. Thou shalt not view change as self-perpetuating. Any changes that are plugged into a system have to be monitored and must receive a response.

10. Finally, remember that change takes time. Research shows it takes at least three years for change to take place.

In concluding her remarks, Whitehead told an anecdote about a grasshopper with rheumatism. In great pain and afraid of the coming winter, the insect went to the wise old owl for advice. "What you need," the owl advised, "is to change, to change yourself into a cricket, and hibernate for the winter." The grasshopper goes home and sleeps on it, then returns to the owl and asks how he can do that. The owl responds, "I told you what to do. It's up to you to figure out how!"

In education, Whitehead warned, there are many voices "telling us what to do. Often, they counsel change." The difference is that "people will come back to ask us how, and it's up to us to do more than just say, 'I told you what to do, the rest is up to you!'"

Special Interests Play Important Role: Panel

Special-interest groups are often worthwhile and beneficial to the education system, according to Bill Kent, the Past President of the Canadian School Trustees' Association. Such groups, along with their politics, can be good for school politics, he said.

"We have a tendency to be defensive," Kent warned. "It's one of the problems we have. When someone questions, we react as if we must defend the status quo. It's not good to react in this way. By defensiveness, we stop groups of interest."

Trustees are not the only ones who represent schools, Kent said. "I think politics and education are mixed, and that's good. The balance among school, people and the government is necessary."

What distinguishes pressure groups from political parties, according to Kent, "is that they want to influence, rather than turn the wheel of power. They work best when they are not institutionalized and don't have a structure around them."

For a special-interest group to be effective, it has "to get to the ministerial level, because most M.P.s don't know more than most people." At the local level, "the pressure can be applied to school board trustees, since they don't function as a political party."

Special-interest groups are worthwhile, according to Kent, in part because they include parents and the public. "They create constructive tension that can lead to policy. If you respond to them positively, you get more understood by the community you want to serve."

In dealing with special-interest groups, he emphasized, it's important "to recognize their positive role." It serves no purpose to say, "you are just one small group," but consultation can lead to constructive results.

James L. Turk, Director of Education for the Ontario Federation of Labour, warned about the danger of collaborating too closely with a special-interest group.

"Today, the education system is on the verge of capture," Turk said. In the United States, for example, "there are laws to reform the education system to allow more cooperation between schools and business." That could mean, he said, simply "preparing kids to be employees."

Some schools like the idea, Turk continued. "But that link is symbolic of dangerous consequences," he warned. "School should not be up for adoption. The goals of education should not be made narrow for the economic system. We have to fight and make sure the education system is not captured by one group."

But some special-interest groups are good, according to Turk. The organizations he likes best work on specific topics and serve a purpose, although he admitted he worries about those who fight from a much broader vision and hope to shape the system in the future.

Don't Shy Away From Sensitive Issues, Nelson Advises

Educators cannot retreat into a closed world of theoretical paradigms, out of touch with daily issues, according to Fiona Nelson, a teacher, trustee and Chairperson of the Toronto Board of Education and Chairperson of the Board of the National Survival Institute.

Many teachers are attempting to introduce sensitive issues in the classroom, but "it is clear most issues and pressing problems today have not yet found their way into the textbooks," Nelson said. And, although environmental issues are in the news and in advertising and a lot of conflict is taking place, children aren't kept up to date. "Black hats and white hats are becoming harder to find," Nelson warned, "but children have to be educated in order to make that distinction."

Youngsters have to be more flexible today than ever before, said Nelson, and can't "just be taught a set package." At the Toronto School Board, controversial courses in the curriculum explore the dimensions of the arms race, the economics of technology, and environmental issues.

Connected to Learner's Life

Learning flourishes when it is connected to the learner's life, Nelson said. But if schools are to teach these newer controversial issues, teachers need support. That means giving teachers "significant retraining to improve their confidence. It's not easy or cheap, but it's essential." Quoting Albert Einstein, she urged participants to "remember your humanity, forget the rest."

"A back-to-basics mentality is potentially dangerous for our society," Nelson warned. "We in education are sitting ducks." The area of religion poses a special problem. "People so quickly forget what the purpose of religion is, and they get lost in the shuffle." Other areas that need special attention are the AIDS epidemic and the plight of the homeless. "The requisite compassion and humanity are just starting to click in now," she stated. Pamphlets may be available to provide up-to-date information on AIDS, but textbooks have yet to begin exploring the more enduring issues of humanity and compassion that are involved.

The issue of refugees can also be dealt with in the schools. "It's timely, considering the influx from the Third World. These refugees have seen things that would make you flinch," she said. "We have a lot of people walking around, looking as if they've coped with moving to Canada, but have they? Have they dealt with their problems?" Teachers, she warned, must be prepared to handle the complexity and trauma of refugees, since they may be the only ones in society actually dealing with it.

If we don't deal with it, she asked, "are we going to have social problems like you've never dreamed of?"

Ethical guidelines should be the primary determinant in any decision on sensitive curriculum, Nelson advised. "An example must be set by parents, teachers, boards and administrators who care."

And school boards must not fall prey to economic concerns, she warned. "As a politician, I think it's my job to educate my public, and I've never had anyone raise the question of taxes. If we don't do a very good job on these declining numbers of school children, who is going to pay the taxes and pensions in the future?"

The problem, Nelson said, is that "we're not lacking in money. We're lacking in the will to spend money the right way," and that means dealing with parents But, after all, that's the school board's job. "They're the ones who introduce the material to the public," she emphasized. "It's not fair to leave teachers holding the bag."

Base System on Sharing, Local Concerns, Panelists Urge

The panel on teacher empowerment took an in-depth look at the issues and needs that have emerged at the local level since interest in empowerment began to develop some years ago.

"There is a need to reduce power and build up an education system based on sharing," suggested Gerard L. Dureault, staff officer with the Manitoba Teachers' Society. Although he had trouble with the word "empowerment," Dureault acknowledged the need for teachers to share in decision-making in the education system.

In discussing teacher input into curriculum decisions, Dureault pointed to a survey in Vie Pedagogique in which educators listed 37 essential abilities to be acquired by students. The list of 10 priorities included coherent writing, critical thinking, reading, and comprehension. The survey showed, he said, that consent exists. "What we aren't addressing is the sharing of decision-making around these kinds of issues."

Another problem is the myth that some superintendents espouse concerning the power of a teacher, Dureault said. Whatever senior administrators might think, Dureault said, teachers have low esteem about where they are in the system. "Children and teachers are imprinting the system so strongly that change cannot happen," he stressed, even though "there is a strong need for change on our part, and to break the power struggle."

Dureault was not the only one uncomfortable with the word "empowerment." Margaret Wilson, Secretary-Treasurer of the Ontario Teachers' Federation, said the word "implies in at least part of its definition a search for the sort of power and authority with which the medical and legal professions are imbued." That could be dangerous, she warned. "Much of the literature on empowerment focusses on the need to provide for teachers the freedom to schedule their own time, as if this were central to the question of professionalism." In this framework, Wilson worried that the teacher could become "a well-paid specialist who instructs aides to carry out the routine task of educating children."

This view of teaching, "this method of providing teachers with increased status in the community, is inimical to the shared enterprise of educating and nurturing our neighbours' children," Wilson said. And after 20 years of committees studying every facet of teaching conditions, the issue of empowerment seems off the mark. "Back in the trenches, the teachers are still struggling with the consequences of bureaucratization, are still over-regulated, still work in cloistered isolation, and still spend too much of each working day on routine tasks that could be done cheaper, and sometimes better, by paraprofessional staff."

But there have been some improvements. "Over the past 20 years," Wilson noted, "collective bargaining has brought to Canadian teachers salaries and working conditions which are the envy of our American colleagues. And the social climate of our schools remains generally civilized and cooperative." But collective bargaining has not been able to address the fact that teachers are constantly being asked to do more with less. "It hasn't touched to any significant degree on how education is organized and conducted, or how policy is defined. Teachers are now at the stage where they believe the quality of their working lives to be tied to these questions."

Previous attempts have simply attacked the symptoms, Wilson explained. "It is easier to reorganize a school timetable than to debate to a disinterested conclusion why we are teaching what we teach." For example, she said, the promotion of technology for its own sake is easier than making thoughtful decisions about it.

As well, "while we debate at this conference, our teachers continue to struggle not only with teaching, but with hall patrol, washroom patrol, garbage patrol, playground patrol, bus loading, test scoring, typing, copying and a dozen annoying and sometimes demeaning tasks." While teachers at the conference are considering the weighty question of bringing meaning to the curriculum, "our teachers scarcely have time to think, and rarely have the opportunity to break down the barriers of their isolation to discuss the function of teaching."

Ultimately, said Wilson, "the target of empowerment must be in-service training, the one area which is critical to positive change." Teachers could be allowed to develop joint responsibility for the student, collective responsibility for the curriculum, and individual and collective responsibility for acquiring the competence to shape instructional philosophy and context.

In-service training is necessary, according to Wilson, because "experience in the classroom should lead to thoughtful analysis, not of the received answers, but of the fundamental questions." But many teachers lack the time, the circumstances and the education to reflect rationally on education, to develop proposals which are not only coherent, but break out of the boxes.

"Any in-service program which attempts to give teachers real power as public servants must go well beyond one-shot P.D. days, in which individual items on the curriculum are explored," Wilson concluded. "Thoughtful, creative and productive change requires time. It is not a short-term enterprise. If teachers are to be actively involved in change, or even creatively involved in sustaining that which is good in the status quo, they require time -- to study, to reflect and, most of all, to debate among themselves in order to construct the new and renovate the old."

Winning Support and Influencing People: Angelini Explores Art of Promoting Good Ideas

Good communication can determine the success of new initiatives proposed by administrators or other educators. But Peter Angelini, Executive Director of the Ontario Council for Leadership in Educational Administration, told the workshop on the art of positive politics that managers often lack an accurate picture of their own ability to interact effectively with staff.

Drawing on an article by Henry Mintzberg in a 1975 edition of the Harvard Business Review, Angelini said managers believe that their work involves planning, organizing, control and coordination. But the "folklore" of the manager as a "reflective, systematic planner" does not correspond with research results, indicating that they actually "work at an unrelenting pace characterized by brevity, variety and discontinuity." Half of the activities that managers undertake last nine minutes or less, with only 10% lasting more than an hour. One study found that the average British manager works uninterrupted for more than 30 minutes only once in two days.

Judgement and Intuition

The folklore would also suggest that managers need the aggregate information they can obtain from sophisticated management information systems, and that management is a science or a profession, Angelini said. But the reality suggests that managers have a strong preference for verbal information, gathered over the telephone or in meetings, and that the process of management is based primarily on judgement and intuition.

In applying these principles to education, Angelini cautioned, teachers and administrators should bear in mind that it is far better to be a "good educator and a lousy administrator" than the opposite -- but that it's still important to be a good administrator. Managers spend 70% of their working hours communicating, and 75% of that time either speaking or listening. But in communicating ideas, suggestions, or decisions, he added, managers must bear in mind that they are ultimately responsible for how well their message comes across.

In the course of the workshop, Angelini distributed a communication skills inventory developed by a Toronto-based consulting firm, aimed at quantifying respondents' view of their own effectiveness as

communicators. The inventory was designed for easy scoring and interpretation by participants, and focussed on such skills as writing, presenting, and listening.

Learned Skill

Returning to the theme of winning support for great ideas, Angelini identified two important keys to success. Writing skills are essential to any manager who hopes to influence people and build support for proposals or decisions. And the ability to communicate with intelligence, integrity, and empathy is a learned skill that will benefit any participant in the decision-making process.

Angelini concluded with the observation that Canadian educators are doing a wonderful job of communicating their needs and ideas -- and that they certainly are doing no worse than their counterparts in the private sector. The most important part of any presentation, he said, is to structure the ideas and present them clearly.

Accountability Workshop Discusses Uniformity of Evaluation

In the workshop on accountability, Richard Robillard, Vice-Principal of Ecole Jean Moreau in Saint-Jérôme, Quebec, posed the question of whether the education dispensed in Canada's public schools is of good quality.

The discussion is difficult and on-going, but cannot be avoided, Robillard said. But educators and curriculum planners should welcome recent public and media attention to the quality of education, given that honest and open questioning is essential to any true research initiative.

According to Robillard, three events have influenced research on the quality of education. The first was the creation of new programs that emphasized the development of the person, but also focussed on observable results. The second was the implementation of these programs, a process which spurred a movement toward evaluation and improvement. The third was program application in individual schools, which left Robillard wondering about the approaches and levels of uniformity at the local level.

An important question for curriculum planners, Robillard said, is how well teachers master, understand and use new programs that are made available. Stagnation and depersonalization often occur, and there is no "magic recipe" for avoiding negative reactions. The reality, in many instances, is that the introduction of new curriculum is not a central priority for those involved.

Another issue that bears discussion, Robillard said, is the uniformity of evaluation standards. Uniform evaluation of teaching and learning is a relatively new development in Quebec, and time must be allowed to study the impact of evaluation itself. At the same time, it must be recognized evaluation is essential to all educational activities.

Robillard said the process of teacher evaluation should include:

- Definition of the act of evaluation as an interaction between the teacher, the student, and their environment;
- Clarification of intentions and objectives;
- Definition of the overall context for evaluation;
- A process of identifying the factors that influence the act of evaluation, in which the evaluator and the individual to be evaluated each define their perceptions and expectations;

* Recognition of the tensions generated by the act of evaluation;

* Efforts to be sensitive to the impact of the evaluation;

* Continuing awareness of the reason for carrying out the evaluation;

* Availability of the necessary evaluation tools, including but not limited to a knowledge of the program of studies, interview sheets, and a list of objectives;

* Access to the results of the evaluation on the part of the employee's supervisor.

Robillard's colleague Lucie Leathed turned the discussion to the subject of student evaluation. While provincial government exams serve a purpose, she said, it is worrisome to see evaluation results used to generate publicity for school boards and news copy for the media.

Locally, the value of evaluation depends in large part on the source of the evaluation instrument. Uniform examinations developed by individual schools and teachers are a good way of comparing students' performance, Leathed said, and can be used to learn about students' work style, rhythm, and interests. But exams prepared by school boards often fail to correspond to class work in individual programs. When examinations do respect and reflect the study program, she added, she is often able to use them to set priorities and plans for the rest of the year.

Education is Integral to Personal Growth, Bérubé Affirms

Identifying the transmission of knowledge and abilities as integral to the growth of individuals and societies, and education as the key to greater understanding, Norman-Gilles Bérubé explored the challenges that will be a reality for educators for years to come.

"Our mission will be difficult, and our task is not simple," Bérubé told one of the two concurrent workshops on present-day realities in education. "School systems are expensive and difficult to manage, and may seem useless or superfluous to those who, through their willful blindness, tend to neglect the future in their emphasis on present-day problems." But if every trained individual is an integral part of the future, education must adapt constantly to ensure that every conceivable need is met.

Bérubé, Executive Director of Educational Development for the New Brunswick Ministry of Education, presented a series of points that describe the present reality of Canadian school systems:

* Schools play an essential role in teaching basic skills, and laying the groundwork for future learning at both the theoretical and practical levels. In a complex and changing world, the development and maintenance of excellent school systems should be a key public priority.

* The global economic crisis may give societies the push they need to reaffirm the importance of education. No economic recovery strategy will succeed, Bérubé stated, without appropriate education and training.

* The debate over school structures that took place in the 1960s should be revived. Programs may have to be modified, based on psychological research results, pedagogical requirements, and students' emerging educational needs.

Fostering Excellence

* Throughout the 1980s, it has been abundantly clear that teachers are committed to fostering pedagogical excellence. The responsibilities and linkages that fall under this heading flow from school to society, from student to school, from student to teacher, and from school to parents.

In its responsibility to society, Bérubé said the school system must be able to focus on the growth of the individual, including the development of self-esteem and of opportunities for self-expression, effective action, and participation in society. "The educator must ensure that each student has the opportunity to open up to life, to

achieve the highest possible degree of self-expression, and to become involved in the widest possible range of activities," he said. "To achieve this, schools must respond to children's needs and interests, pay personal attention to each individual in their care, and promote the ordered development of all the elements of the personality."

Basic Intellectual Tools

Similarly, in its responsibility to the child, education must enable students to develop basic intellectual tools, starting with the earliest possible introduction to communication and cooperation. Young people should be infused with a strong desire to learn and a basic sense of self-worth. Cultural retention and transmission is another important priority, he said, wherever French-language schools serve a minority language group.

The way in which the teacher approaches the task of education is of paramount importance to the relationship between student and teacher, Bérubé said. "The true educator is one who never loses sight of long-term goals, even as he or she chooses the pedagogical tool that will serve a specific objective." Once again, in a minority situation, the teacher plays a critical role in promoting and transmitting an entire way of life.

Finally, it is worthwhile to establish clear lines of communication between parents and teachers as the two main partners in education. Child-centred learning models may not be a reality in most schools, he said, despite the animated debates that took place in the 1970s, but they still represent an objective that is well worth achieving. Bérubé concluded by suggesting that educators must:

* Rethink school programs to ensure that basic skills are imparted to every student;
* Rethink the teaching of each school subject within the overall objectives of a modern school system;
* Place children at the centre of the learning process, while ensuring continuity between school subjects and grades;
* Encourage students to develop as autonomous learners;
* Incorporate universal skills in the teaching of each subject;
* Link teaching methodologies to content, in a way that recognizes the impact of method on students' learning; and
* Help students open their eyes to the ethnic, cultural, religious and social diversity of the outside world.

Managing 'Megachange':
Noble Suggests Road Map for Sustaining Innovation

At a time when society has progressed beyond the information era into the latest stage of "megachange," educators would do well to remember that "the whole business of managing change is planning for it," according to Peter Noble, President of Peter Noble and Associates.

Noble told the workshop session on sustaining innovation that industrialized nations have moved through an information age in which the primary resource was the mind, the agent of transformation was knowledge, and the principal orientation was towards the future. With the emergence of the "biotechnical era," he said, the primary resource is life, the transforming agent is morality or legislation, and the principal time orientation or value is simply towards "being".

Noble said the list of key issues in the biotechnical era will include the need for peace education, the breakdown of the family, a wide range of environmental concerns, and an emphasis on individual rights and freedoms -- with the accompanying question of whether matters of personal choice should be addressed through legislation or moral suasion. According to Cook, the biotechnical era will be distinguished, in part, as the time when the structure of the family changed dramatically, students' needs and interests became much more complex, 40 teenage girls in the United States gave birth to their third child each day, and a wide range of systems -- from unemployment insurance programs to centralized electricity grids -- were deemed to be functionally obsolete.

External Forces

Transformational change has always been driven by such external forces as technology, society, legislation, or global economics, Noble said. It is always painful, complex, "stutter-stepped" and hard to measure, he said, and always involves winners and losers. But in order to manage change effectively, it is essential to recognize that continuous transformation is our future.

As a basic conceptual framework, Noble presented the statements that "everyone doing his best is not the answer. It is necessary that people know what to do. Drastic changes are required. The responsibility for change rests on management. The first step is to learn how to change. Long-term commitment to new learning and new philosophy is required of any management that seeks to improve quality and productivity. The timid and the faint-hearted, and the people that expect quick results, are doomed to disappointment. Instant change takes time."

Pointing out that the Chinese symbol for "crisis" incorporates characters denoting danger and hidden opportunity, Noble urged participants to explore ways of turning endings into new beginnings. Accepting the end of a familiar way of doing things might involve a period of transition, characterized by feelings of emptiness, chaos, or "attentive inactivity." But in the long run, the process of identifying opportunities and options can set the stage for new, productive action.

In order to sustain innovation, Noble said, educators and anyone else involved in change must be prepared to:

* Make a commitment to a process of improvement;
* Build networks;
* Conduct follow-up activities;
* Set goals and specific strategies that clearly describe the intended change;
* Undertake continuous monitoring and reporting;
* Celebrate wins or accomplishments;
* Train for innovation;
* Plan for resistance;
* Plan for nurturing and sustaining;
* Budget for the intended innovation.

Rapid Change Calls for New Leadership Styles: Renihan

On the final morning of Curriculum at the Centre, Dr. Fred Renihan, Executive Director of Curriculum and Instruction for the Saskatchewan Department of Education, explored the new leadership styles that will be required to deal with a changing school environment.

"Schools today are faced with rapidly escalating complexity, with ever-increasing ambiguity, and with forces competing vigorously for the implementation of agendas which are more and more frequently at variance with one another," Renihan stated. The pace and scope of these changes have created a need for a new kind of leader characterized by creativity, flexibility, and tolerance for uncertainty.

In the past, Renihan explained, there have been three common responses to the matter of providing leadership in schools. The first presumes "that everything that is good is rooted in the past, and therefore the cure for present ills rests simply in a return to the golden days of yesteryear." Renihan rejects this approach.

The second response is the oft-used philosophy that, for every complex problem, there is a slick and simple solution. Renihan warned that such thinking inevitably leads to quick fixes and "pop leadership responses."

The third, and what Renihan considers the appropriate course "lies in acknowledging uncertainty, tolerating ambiguity, and recognizing that, in order to create meaning, a vast array of leadership skills -- courage, knowledge, commitment, sensitivity, charisma, foresight and personal fortitude -- needs to be called into play."

To Renihan, leadership is more than the routine exercise of position, authority, or expert power. "We have to understand," he explained, "that leadership imbues organizations and people in organizations with a value dimension which permeates all administrative action."

Successful school leaders, he said, are prepared for a fundamental shift in values, attitudes, and ways of doing things. "They do so by evidencing an enduring commitment to their schools, an authentic caring for the people within their schools, and a firm resolve to focus on issues directly related to teaching and learning." They are also able to conceptualize "the importance of time, feeling, and focus," and to effectively operationalize these elements within the context of the following critical factors:

- Time. Leaders of high performing schools have to put in extraordinary amounts of time, work hard, and demonstrate they care.

* Feeling. The best leaders have very strong feelings about the attainment of the school's purposes, care deeply about the school, and want it to make a respected contribution to its community.

* Focus. Leaders focus on key issues and variables, and understand the concept of management of attention.

According to Renihan, a successful principal is also able to:

* State a vision for the school in terms of students;

* Foster a collaborative approach to administration;

* Give support to curriculum and instruction;

* Ensure ongoing monitoring of teacher performance and student achievement;

* Place emphasis on the technology of instruction.

Taking Risks

Specifically, Renihan commented, "effective school leaders provide direct assistance to teachers in their own classrooms. They become involved with teachers in curriculum adaptation. They encourage risk-taking with respect to instructional innovation. They identify staff development needs, and plan in-service programs to meet school-based instructional goals. In short, successful school leaders apply the principles of pressure and support, to focus staff efforts on important curriculum issues."

School leaders today, he continued, are no longer just administrators. Rather, they are "the resourcers, the facilitators, the instructional leaders, coordinating the activities of an educational team in its striving for excellence."

In his response to Renihan's presentation, Paul Vachon, Director General of Evaluation and Teaching Resourcers for the Quebec Ministry of Education, suggested two further directions for discussion and thought.

"It seems to me that today's schools face new challenges that they have never before had to deal with," Vachon said. But despite declining public confidence in the school system, and growing concerns that graduating students are unfit to enter the modern work force, the good news is that educational standards are higher than ever.

In Quebec, Vachon noted, 90% of students complete high school today, compared to a mere 40% in the 1950s, and about 75% receive high school certificates. Basic literacy skills are much more accessible, and schools have developed a much wider linguistic, ethnic and religious diversity. This new element "contributes to a greater richness in our communities," he said, "but also implies new constraints for our schools."

At the same time, the public expects schools to venture into a plethora of new areas, from moral, religious and sex education to environmental studies, computer literacy and driver safety -- when an earthquake took place in Quebec, Vachon recalled, there were calls for high school geology courses. In this light, a key challenge for educators is to reflect public concerns and interests while refocussing the curriculum on basic skills.

Vachon agreed with Renihan that the past decade has seen a greater move toward teacher involvement. But at a time when front-line educators receive as much criticism for the perceived failings of the system as government bureaucrats, a concerted effort will be needed to attract and retain good teachers and head off a massive shortage of personnel.

Credits

This simultaneous conference report* of Curriculum at the Centre was produced by InfoLink Consultants Inc. on behalf of:

- The Canadian Teachers' Federation,
- The Canadian Association of School Administrators,
- The Canadian Education Association,
- The Canadian School Trustees' Association,
- The Canadian Association for Curriculum Studies,
- The Council of Ministers of Education, Canada, and
- L'Association canadienne d'éducation de langue française.

The report was distributed to all participants in English and French at the conclusion of the final plenary, to promote prompt and effective follow-up on the issues discussed and the conclusions reached.

Citation and reproduction are encouraged, with appropriate credit.

Writers:	Joanne Bayly	Mitchell Beer
Notetakers:	Danielle Charest	Geraldine Rogers
	Louise Gauthier	Chantal St. Pierre
	Adrienne Jones	Marion Stouffer
	Leigh Ogston	Claire Wallot
	Yvonne Price	Judy White

Translation: Team assembled by Dictatel

Printing & Production: CopieMont Inc.

For further information on simultaneous conference reporting,* please contact:

InfoLink Consultants Inc.
P.O. Box 126, Station B,
Ottawa, Ontario K1P 6C3

(613) 594-5960

* Registered trade marks of InfoLink Consultants Inc.

LE PROGRAMME: LA CLÉ

CURRICULUM AT THE CENTRE

SYNTHÈSE

Conférence nationale sur le programme d'études, l'enseignement et le leadership

du 30 avril au 3 mai 1989
Montréal (Québec)

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Association canadienne des administrateurs scolaires

Association canadienne d'éducation

Association canadienne des syndics des écoles

Association canadienne pour l'étude du curriculum

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Association canadienne d'éducation de langue française

Table des matieres

Les organismes nationaux se penchent sur le defi du leadership..... 1
Les ecoles doivent s'adapter a un monde non rationnel, selon M. Farquhar..... 3
Le docteur Pratt met l'accent sur "une position de force" en education..... 6

Regard sur les tendances internationales, par Norman Goble..... 10
La culture dominatrice male façonne l'éducation, selon Shakeshaft..... 12
Henchey exige des modifications fondamentales..... 14
Table ronde sur le visage changeant de l'analphabetisme..... 16
Il faut apprendre aux enfants a penser, clame Thomas..... 18
L'éducation doit nous permettre de remporter la course engagee
pour la survie de l'humanite, affirme Carson..... 20
Les experts traitent de ce qui distingue l'école parallele..... 22
Une différence que l'école peut et doit faire, selon Simms..... 24

Les ecoles evoluent heureusement au-dela des changements!..... 26
Young: La réforme entreprise en Saskatchewan est un bon modèle..... 28
Selon M.-A. Lacasse, il faut favoriser l'adaptation au monde du travail..... 30
L'ordinateur a l'école: une veritable bénédiction ? M. Burnett en doute..... 32
Dubea examine les dix caracteristiques clés..... 34
L'avenir est a inventer, déclare Parker..... 36
Les programmes d'immersion en français doivent poursuivre leur evolution,
estime Alper..... 39
La formation des enseignants doit être une priorité, déclare Wideen..... 41

"Inculquez l'altruisme aux bien nantis qui forment un cinquième
de la population", exhorte Greene..... 44
Les panélistes apportent "d'autres points de vue"
au débat sur le programme d'études..... 48

Il faut comprendre le lien entre le cerveau et l'esprit,
selon le professeur Despins..... 51
Whitehead énonce les "Dix Commandements" de toute réforme scolaire..... 53
Les groupes d'interêt jouent un rôle important: Panel-discussion..... 55
Ne craignez pas d'être confrontés a des enjeux délicats, recommande Nelson... 57
Selon les panélistes, le système éducatif doit être fondé
sur le partage et les préoccupations locales..... 59
Angelini explore l'art de promouvoir les bonnes idées..... 62
L'atelier sur la reddition de comptes traite de l'uniformité de l'évaluation. 64
Bérubé soutient que l'éducation est une partie intégrante
du développement personnel..... 66
Noble suggère des jalons pour soutenir l'innovation..... 68

Le changement rapide exige de nouveaux styles de leadership: Renihan..... 70

Crédits..... 73

Le programme : la clé
Les organismes nationaux se penchent sur le défi du leadership

Le programme : La clé s'appuie sur l'idée que le programme d'études est le résultat de l'expérience des élèves dans les écoles et sur une reconnaissance profonde du besoin d'une nouvelle vision en matière d'éducation, pour faire face aux attentes d'une société en pleine évolution. Lors d'une présentation sur vidéo, au cours de la première soirée de la conférence, les représentants de sept organismes nationaux qui ont parrainé la rencontre se sont penchés sur les défis auxquels les enseignants devront faire face au cours des mois et des années à venir.

"C'est le moment où jamais, de dire Jackie Gee, de l'Association canadienne des administrateurs scolaires . Les administrateurs scolaires sont vraiment axés sur le programme d'études et l'enseignement et sur le leadership de l'ensemble du secteur, comme éléments vitaux de l'éducation des élèves d'aujourd'hui."

"Nous atteignons l'étape où nous devons regarder les choses en face et décider ce que nous voulons que nos élèves apprennent, de dire Sheena Hanley, de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Quelle sorte de citoyens voulons-nous qu'ils soient? Plus que jamais, nous devons vivre dans un contexte global; il est donc très important pour nous d'avoir des jeunes gens qui se voient comme des membres d'une société, responsables de la survie de la planète..."

"La présente conférence permet un échange d'idées et donne libre cours aux discussions, a fait observer Kathy Wells, de l'Association canadienne des syndics des écoles. L'important, c'est que les gens, quelle que soit leur profession, syndic, éducateur professionnel, personnel ministériel, viennent à la conférence ouverts à des nouvelles idées et prêts à entendre de nouveaux points de vue."

"En tant qu'organisme national ayant des racines dans chaque province et dédié avant tout à la protection et à la promotion de l'éducation en français, l'Association canadienne d'éducation de langue française est heureuse d'être associée à cette conférence, a déclaré Jean-Guy Rioux, de l'ACELF. Pour nous, le fait d'y participer est un véritable privilège."

"De bien des façons, le rôle du Conseil est parallèle à celui de cette conférence, de dire Lyn McLeod, du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Tout comme le Conseil, la conférence a pour but de réunir les gens de diverses provinces concernés par les questions d'éducation, de partager les perspectives et d'apprendre l'un de l'autre afin que chacun puisse ramener dans sa province toutes les connaissances puisées."

Selon M. Jacques Mongeau, de l'Association canadienne d'éducation, "c'est une question des plus importantes : partout au Canada, les programmes sont remis en question par rapport à toutes les nouvelles tendances établies depuis le début des années 1980, qui semblent s'élargir vers les années 1990 et même l'an 2000. A partir de ce moment-là, dans toutes les partie du pays, on se repenche sur les questions et on révise les programmes, qui sont la clé de l'éducation."

"Je suis surtout intéressé à ce que ceci nous mène à un engagement vers l'action", de conclure Robin Enns, de l'Association canadienne pour l'étude du curriculum. J'aimerais que les personnes intéressées par le programme d'études d'une région donnée se réunissent pendant la conférence, et qu'ils jettent les bases des réunions qu'ils tiendront à leur retour dans leurs régions en se disant: "Et maintenant qu'allons nous faire?"

Les écoles doivent s'adapter à un monde non rationnel, selon R. Farquhar

Le système scolaire ne réussira à répondre au grand nombre de nouvelles exigences et de nouveaux défis auxquels il fait face que dans la mesure où il pourra s'adapter à un monde imprévisible et "non rationnel", a affirmé le docteur Robin H. Farquhar, président de la University of Winnipeg, lors de l'inauguration de la conférence intitulée "Le programme : la clé".

Au cours de son exposé très diversifié, le docteur Farquhar a félicité les participants et les organisateurs de "l'envergure et de l'audace" de la conférence, surtout si l'on considère les temps difficiles que traverse le monde de l'éducation. "Jamais au cours des vingt-cinq dernières années le monde canadien de l'éducation n'a eu à relever si ouvertement des défis aussi graves et complexes, lesquels sont désespérément perçus comme facteurs déterminants pour la réussite de notre nation au chapitre de la concurrence internationale, de l'identité culturelle et de l'humanisme social, en ce vingt-et-unième siècle qui s'annonce. Jamais l'éducation n'a été examinée de manière si critique sous le microscope implacable de l'opinion des médias et du public, comme c'est manifestement le cas actuellement." Malgré la tentation de "se protéger, de ne pas se faire remarquer et de rester calmes", les éducateurs, a-t-il affirmé, ont choisi "de se placer volontairement sous les feux des projecteurs et d'illuminer le noyau même de leurs activités, dans toute leur complexité et dans toute leur ampleur".

"Quasi accablant"

Rappelant les trois thèmes de la conférence, soit les réalités, les actions et les responsabilités, le docteur Farquhar a décrit comme "quasi-accablant" le contexte dans lequel les écoles doivent fonctionner de nos jours. "On exige que vous résolviez nos problèmes de santé et nos problèmes sociaux en prévenant le SIDA et la malnutrition, en éliminant les mauvais traitements infligés aux enfants et les abus de drogue et en soustrayant le sexisme et le racisme du comportement humain. On exige que vous confiniez tous les élèves et les étudiants dans notre système d'éducation jusqu'à ce qu'ils aient 18 ans et lorsqu'ils ne veulent pas y rester, c'est vous qui êtes blâmés. On exige que les diplômés soient immédiatement employables sur un marché du travail de haute technologie dont les exigences de base sont en perpétuelle évolution..." Et pourtant, d'un même souffle, "on vous fait porter la responsabilité de l'analphabétisme et de la maladie, de la pauvreté et du chômage, de l'inhumanité au pays, de la faible concurrence sur les marchés internationaux, de la pollution de l'environnement et de l'injustice à tous les points de vue".

"D'une certaine façon, c'est merveilleux : lorsque vous êtes entrés dans ce milieu, vous ne soupçonniez probablement pas votre toute-puissance. Mais maintenant que vous y êtes, vous savez qu'elle est illusoire."

"Bien que l'on ne puisse s'attendre à ce que tout repose sur les écoles et les éducateurs et même à ce qu'ils portent le gros de cette responsabilité", les systèmes d'éducation, a affirmé le docteur Farquhar, sont mieux placés que quiconque pour créer des partenariats et coordonner de nouveaux efforts au nom de la jeunesse canadienne. Quand aux mesures à adopter et aux modalités d'application, les commissions, groupes d'études et groupes de travail provinciaux qui ont examiné la question ces dernières

années ne sont généralement pas parvenus à des recommandations allant de pair avec les principes valables auxquels ils adhèrent. De l'avis du docteur Farquhar, la meilleure stratégie consiste à s'inspirer de documents théoriques postulant que le monde non rationnel avec lequel les écoles doivent composer n'est pas près de changer.

Des objectifs qui s'opposent; une prise de décision souple

Dans de telles conditions, de dire Farquhar, non seulement l'éducation "ne peut plus se laisser guider par un seul ensemble d'objectifs uniformes, mais elle doit nécessairement s'orienter selon des objectifs multiples qui parfois même s'opposent. Dans les systèmes scolaires, le pouvoir ne doit plus uniquement résider dans le haut de la hiérarchie, il doit être réparti dans l'ensemble de l'organisation. La prise de décisions doit cesser de fonctionner uniquement à la manière d'un processus logique de résolution de problèmes qui permet de parvenir à la meilleure solution; elle doit inévitablement se dérouler comme une négociation qui permet d'arriver à des solutions satisfaisant plusieurs parties. On ne peut plus s'attendre à ce que le public appuie et influence les systèmes scolaires de façon prévisible et marginale; dorénavant, il aura une influence toute légitime sur des questions importantes dont nous ne soupçonnons peut-être pas la nature à l'heure actuelle."

Décrivant les universités comme "de chaotiques poubelles", dont "l'organisation s'est adaptée au monde contemporain non rationnel mieux que bon nombre de nos conseils et systèmes scolaires", le docteur Farquhar a présenté six caractéristiques définissant les établissements postsecondaires et pouvant avoir leur pendant dans les milieux élémentaires et secondaires :

* La conception des programmes d'études s'appuie sur des connaissances qui évoluent et sur des vérités qui changent. "Ils essaient d'enseigner à apprendre dans un monde caractérisé par l'instabilité, l'incertitude et la non rationalité... Par conséquent, le programme d'études devient un processus à l'intérieur duquel le professeur et l'étudiant s'unissent dans la recherche qui mène à l'apprentissage."

* Les méthodes pédagogiques varient et la vitesse d'apprentissage est fonction de l'étudiant. "Les possibilités de participation à des programmes d'enseignement coopératif et à des services communautaires sont de plus en plus nombreuses", a-t-il dit. "La programmation est passablement souple et personnalisée; elle prévoit des cours créés par les étudiants ainsi que des activités d'études indépendantes qui leur laissent un choix considérable."

* En ce qui a trait aux évaluations des étudiants, les crédits sont pour la plupart transférables et les exigences sont généralement les mêmes partout au Canada. On soumet parfois les étudiants à des tests normalisés, mais "en règle générale, ces examens ne servent pas à décider si un étudiant réussit ou échoue".

* Les services aux étudiants répondent à un vaste éventail de besoins, reflétant ainsi "la volonté de satisfaire en aussi grand nombre les étudiants à temps plein et les étudiants à temps

partiel, indépendamment de leur âge".

* Au chapitre du perfectionnement du personnel, "on s'attend à ce que le personnel universitaire partage son temps et ses connaissances entre l'enseignement et la recherche d'une part et les services communautaires d'autre part, en vue d'aider à résoudre des problèmes extérieurs à ses propres établissements et de contribuer à l'amélioration de la qualité de la vie dans notre société". Perfectionnement professionnel, possibilités de voyager et congés sabbatiques sont mis à la disposition des professeurs pour les aider à "réfléchir sur leur profession et à améliorer leur rendement".

* Pour ce qui est du pouvoir et de la prise de décisions, les universités se sont éloignées des "règles et des attentes typiques des bureaucraties hiérarchiques" pour devenir des "entités culturelles à l'intérieur desquelles le comportement est régi par des principes comme la liberté pédagogique, la rigueur de la pensée et l'évaluation mutuelle". La participation des étudiants et des professeurs à la prise de décisions est fondamentale et considérable.

Bien qu'il soit souhaitable d'adapter ce cadre aux écoles élémentaires et secondaires, le docteur Farquhar a laissé entendre que cela était peut-être impossible, du moins sur une grande échelle. Les différences frappantes entre les divers programmes d'études provinciaux, le manque d'autonomie des conseils scolaires locaux et l'absence d'une voix nationale unifiée en matière d'éducation sont ressortis comme étant les défis clés que le Canada doit encore relever.

"Je ne laisse pas entendre que l'éducation devrait être la même partout au pays", a-t-il conclu. "Au contraire, il devrait y avoir des différences substantielles, qui se situeraient non pas tant au niveau des provinces, mais surtout au niveau des élèves, des écoles et des collectivités locales". A titre de corollaire, il a laissé entendre que l'accroissement de l'autonomie locale et la mise en place d'une coordination à l'échelle nationale pourraient nécessiter que les fédérations de la profession enseignante et les associations de conseillers scolaires "abandonnent une partie de leurs pouvoirs et de leur puissance au profit d'instances locales et peut-être même nationales."

Le docteur Pratt met l'accent sur "une position de force" en éducation

Dans une conférence évocatrice et inspirante, lors de la séance plénière, le docteur Davis Pratt, professeur en éducation à Queen's University, a fait ressortir les points forts qui distinguent le système scolaire canadien, tout en insistant sur la nécessité d'une utilisation plus efficace des moyens dont disposent les écoles.

"En 1989, nous entrevoyons l'avenir dans le domaine de l'éducation à partir d'une position de force", a déclaré le docteur Pratt. Le message en est donc un d'optimisme et non de désespoir. Les perspectives d'avenir en éducation n'ont, selon moi, jamais été meilleures depuis la fondation de l'Académie de Platon en l'an 385 avant-Jésus-Christ." Au Canada, a-t-il ajouté, "trois grandes réussites", au cours des dix à quinze dernières années, ont distingué nos écoles des établissements équivalents dans d'autres pays.

Tout d'abord, le public a une haute opinion du système scolaire et apprécie en général les efforts que font les éducateurs pour créer chez nos enfants une saine idée d'eux-mêmes. "Tout le monde comprend intuitivement que les gens dont l'image personnelle est bonne sont généralement des gens heureux, qui ont tendance à rendre les autres heureux. Nous commençons, dans les écoles, à prendre conscience de ceci : donner aux jeunes de véritables expériences de succès et de réalisation, pour qu'ils acquièrent un solide sens de l'efficacité et de la responsabilité, est peut-être la meilleure préparation possible pour une vie qui passera inévitablement par des périodes de difficultés et de découragement.

Le Canada possède un corps enseignant qui "n'a pas son égal dans le monde d'expression anglaise". A Queen's University, chaque année, "nous choisissons entre de bons candidats et d'autres bons candidats, et il est regrettable que nous ne soyons pas en mesure d'offrir des places à tant de postulants qualifiés et prometteurs." Déplorant l'absence d'un porte-parole national unique dans le domaine de l'éducation, une faille étonnante dans un système hors pair", le docteur Pratt a demandé à l'Association canadienne d'éducation de faire de la création d'une centrale nationale en matière de programme d'études une priorité."

"La trousse d'outils"

Le Canada a fait un grand bond en avant dans le domaine de la recherche éducationnelle, prouvant sans l'ombre d'un doute que les écoles peuvent compenser les handicaps sociaux qui ralentissent l'apprentissage. "Nous connaissons bien, maintenant, les conditions nécessaires pour que la réussite puisse être atteinte par presque tous les élèves", de dire le docteur Pratt. La classe sociale permet encore de prévoir le rendement scolaire. Pourtant, de nombreux théoriciens en matière de programme d'études se permettent maintenant de dire qu'une corrélation élevée est la preuve évidente d'une école inefficace. Nous pouvons donner au personnel scolaire des outils qui ont un bien plus grand poids que celui du milieu socio-économique."

Dans cette optique, le docteur Pratt a suggéré un certain nombre de défis nouveaux que les écoles doivent relever, sans pour autant accroître

les dépenses consacrées à l'éducation :

* Il faut faire un emploi optimal des ressources professionnelles. "Je ne crois pas que nous ayons commencé à utiliser correctement beaucoup de ces femmes qui travaillent dans nos systèmes scolaires", a-t-il précisé. "Nous nous vantons d'avoir l'égalité en matière d'emploi, mais nous encadrons nos positions clés de telle façon qu'elles ne sont souvent attrayantes qu'à des personnes célibataires, maniaques du travail et qui peuvent compter sur la présence d'une personne au foyer à plein temps." Se basant sur l'approche hiérarchique et masculine, il a ajouté que "les valeurs mises au premier rang dans les écoles sont le plus souvent le succès, la victoire et le triomphe, alors que la joie, dont l'énergie est collaboratrice et infusive, ne reçoit pas la même attention."

* Les enseignantes et les enseignants à la retraite "ont beaucoup plus à donner et, je le crois, une volonté de le faire". M. Pratt a suggéré que les retraités pourraient être invités à faire du bénévolat en mettant sur pied un service téléphonique pour aider les élèves à faire leurs devoirs.

Les plus esseulés des professionnels

* Les structures scolaires doivent aussi reconnaître que l'enseignement est souvent la plus solitaire des professions. "Beaucoup d'enseignants passent très peu de temps par jour à dialoguer avec leurs collègues et moins encore en dialogue professionnel", de dire M. Pratt.

* Les écoles n'ont pas réussi à établir des liens adéquats avec les ressources qui existent dans la société. Les élèves ou les parents sont rarement appelés à jouer un rôle dans l'élaboration des programmes d'études, malgré leur droit fondamental de participer aux décisions qui les concernent.

* Les parents et les personnes âgées devraient jouer un rôle beaucoup plus important dans la classe. "Une enseignante de classe maternelle a un jour découvert cela, alors qu'elle a demandé aux élèves de sa classe d'apporter ce qu'ils aimaient le mieux. Le lendemain, pour une activité "Apporter et décrire", un petit garçon amena son vieux grand-père de quatre-vingt-trois ans."

* Les élèves peuvent apprendre les uns des autres lorsque l'on fait appel à eux comme personnes-ressources. "Autrefois, je croyais que la compétition était une stratégie d'enseignement légitime, a-t-il indiqué, mais il y a un univers de différence entre la compétition facultative et la compétition obligatoire. Je crois maintenant que la compétition imposée aux élèves est une forme de violence." Considérant les élèves comme des êtres sociaux, M. Pratt s'est dit convaincu que "la fonction de l'éducation est d'aider les gens et de les amener à faire de leur vie une réussite morale".

* Enfin, le programme d'études doit reconnaître l'importance de

l'expérience et la valeur éducationnelle du plaisir. "Nous savons que les attitudes ne peuvent être changées par l'exhortation, les discours, et les semonces", a noté M. Pratt. "Les gens apprennent le mieux par l'expérience. Si vous voulez que vos diplômés participent à la vie politique, insister sur le fait qu'ils doivent travailler comme courtier électoral, secrétaire de bureau et de vote ou scrutateur le jour d'une élection. Si vous désirez améliorer l'attitude des élèves envers la force policière, faites-les participer à une patrouille avec un policier."

"Si le Canada réinstituait le "Arbour Day", de dire Pratt, les élèves pourraient planter 150 millions d'arbres dans le pays chaque année. Chaque hectare de pins absorberait 10 tonnes de carbone par an. Mais plus important encore, nous aurions fait quelque chose de positif, de concret et d'indéniable pour changer le monde. Nous aurions des ampoules aux mains, de la terre sous les ongles, mais nous nous serions donnés à fond. Tout comme écrire un poème ou donner naissance à un enfant, planter un arbre est une prise de position en faveur de la vie et, par le fait même, un antidote contre le désespoir."

Le nouvel intérêt pour la spiritualité dans l'éducation publique peut aller à l'encontre du programme d'études dans les écoles où la "littérature en est réduite à un mode de communication, la poésie, à une branche des mathématiques", de dire le docteur Pratt. Je crois en des écoles où le principal mode d'apprentissage est l'expérience, où le véhicule préconisé est la relation humaine, où l'émotion prédominante est la joie, et où tous ceux qui demeurent au sein des écoles partagent l'engagement à l'entraide pour faire de la vie de chacun une réalisation morale."

En tant que commentateur de la séance de l'avant-midi, le docteur Norman Henchey de la Faculté d'éducation de McGill University a dit partager l'orientation du docteur Pratt, qui consiste à donner un sens fondamental au programme d'études et à l'éducation, mais non son optimisme, peut-être "parce que je ne viens pas de l'Ontario. J'aimerais, a-t-il dit, vous assurer que le public nous aime, qu'en tant qu'éducateurs professionnels nous sommes tous merveilleusement compétents et que la recherche nous a permis de voir la lumière au bout du tunnel. "Cependant, les éducateurs doivent aller au-delà des métaphores qui restreignent la vision qu'ils ont de leur travail. L'image que l'on a du programme d'études en tant que piste de course "demeure la perception et l'image sous-jacentes que nous avons de ce que doivent être les programmes d'apprentissage", et les structures éducationnelles présentent un défi à relever en parallèle.

Carol Shakeshaft, directrice du Département d'administration et d'études politiques à Hofstra University de New York, a repris le point de vue du docteur Pratt selon qui les écoles reflètent une conception masculine de l'éducation. Le concept de soi et l'image (ou l'estime) de soi sont des questions de toute première importance pour les éducateurs et pour les élèves, a-t-il précisé, si les planificateurs et les théoriciens espèrent responsabiliser les enfants, alors que cette tâche incombe à des enseignantes et enseignants qui n'ont jamais appris à tendre la main pour qu'on les soutienne. De nombreux professeurs, au niveau universitaire, croient que l'enseignement commence et finit avec des questions d'ordre

intellectuel, a noté Shakeshaft. Mais, "à moins que l'on tienne compte de l'autre dimension, à moins que l'on travaille aux questions relatives à l'image de soi, à moins que l'on connaisse vraiment les élèves, et que l'on comprenne les questions qui sont étroitement liées au travail pédagogique, les enseignants et les administrateurs seront incapables de gérer les écoles" qui accordent une grande valeur à l'estime de soi.

Les tendances internationales, selon Norman Goble

En tant que secrétaire général sortant de la Confédération mondiale des associations d'enseignants, Norman Goble, Ph.D., n'a pas fourni "d'orientation au chapitre des programmes d'études, mais a fait seulement des observations sur certaines tendances à l'échelle internationale".

Goble a montré à son auditoire jusqu'à quel point la question du programme d'études était complexe. Citant le futurologue américain David Snyder, qui a dit que "tout programme d'études est, par définition, une prévision du futur", il a ajouté que cela voulait aussi dire "qu'on peut prévoir ce qui peut arriver, ou encore annoncer ce que l'on se propose de faire arriver".

Goble a souligné que la prévision est une tâche de plus en plus difficile. "Le rythme des événements et leur interaction provoquent des brisures qui, lorsqu'elles s'ajoutent à notre compréhension imparfaite du passé, rendent l'acte de prévoir extrêmement difficile." Il a aussi fait remarquer jusqu'à quel point de tels changements fondamentaux dans la société rendraient difficile un retour sur le passé car "il n'existe pas de précédent valable ou d'analogie sur lesquels appuyer nos prévisions".

Dans les années 1960, on a eu tendance à faire des valeurs morales la préoccupation centrale en éducation, a dit Goble, mais cela a changé. L'appui conservateur au contrôle et à la limitation de la durée des programmes scolaires est devenu évident à travers le monde. C'est en partie une réaction à la tendance des années 1960.

Goble a expliqué que "dans la plupart des pays on constate beaucoup de débats mais peu d'orientations claires". Dans certains pays, a-t-il dit, il y a un appel en vue d'orienter l'éducation sur la question de la paix et sur celle des droits de l'homme. De même, "l'alarme sonnée contre l'utilisation abusive des drogues et la propagation du SIDA a fait ressortir la préoccupation éducationnelle concernant le style de vie, alors que la décolonisation et la poussée de l'immigration ont donné du poids politique aux objectifs culturels".

Un monde en évolution

Pendant que les programmes d'études cherchent à s'adapter aux changements qui s'opèrent dans le monde, "nous ne devons pas, a averti Goble, surcharger les enfants et les inonder d'informations. L'élaboration des programmes d'études doit être animée par la prudence et le sens des responsabilités; c'est de cette façon, souhaitons-le, que les programmes deviendront plus créatifs."

De même, Goble s'est dit préoccupé par "la tendance à la déspécialisation dans plusieurs métiers; elle va de pair avec le tournant vers les industries de services. Beaucoup de travailleurs passeront d'un emploi non spécialisé à un autre et cela aura un impact négatif sur la société dans son ensemble, car cela ne va pas sans une faiblesse de l'éducation à se définir elle-même." Goble a suggéré de "mettre l'accent sur l'aspect culturel de l'enseignement, afin d'aider à surmonter cette

crise d'identité concernant la vocation de l'éducation".

Que peuvent faire les enseignants, alors qu'ils sont aux prises avec tant de facteurs qui influencent les programmes d'études ? Le désespoir n'est pas la solution, nous a rappelé Goble. "Il nous faut identifier l'ennemi. L'orientation du développement économique et les valeurs qui en découlent représentent un ennemi coriace. La concurrence est le principal stimulant au développement de nouvelles technologies dans les pays avancés." Les pays en voie de développement, qui forment une importante partie du monde, ont été "laissés pour compte dans les tournants qui se sont opérés".

Goble a poursuivi en affirmant que les aspects sociaux et humains de l'éducation ne peuvent pas être négligés. Trois questions importantes doivent bénéficier de plus d'attention :

- la transition de l'adolescence à la vie d'adulte;
- les conflits inter-culturels;
- la conscience des enjeux globaux.

"De tous les impératifs qui commandent l'amélioration des programmes d'études, le plus important et le plus fondamental est celui qui consiste à faire de l'école le lieu d'une meilleure préparation aux responsabilités d'adulte." Goble a affirmé que les écoles doivent, dans l'éducation des étudiants, combler le vide causé par la rapidité de l'évolution sociale.

Il y a tant de questions d'éducation qui ne doivent pas être laissées au hasard. Initier les jeunes aux réalités de la vie d'adulte, leur faire découvrir leur héritage culturel, cultiver leur sens esthétique, leur présenter et les aider à comprendre les questions morales et celles qui ont trait aux valeurs personnelles et sociales, et s'attaquer à l'effroyable et difficile tâche d'une éducation axée sur l'art de vivre. Ce sont des tâches qui dépassent la compétence de la plupart des parents." Plutôt que de laisser ces questions au hasard, Goble croit que le système d'éducation doit fournir aux étudiants les moyens de faire face à ces problèmes.

En ce qui concerne le rôle de l'école comme véhicule et interprète de la culture, et plus particulièrement pour favoriser la compréhension entre les gens de culture différente, Goble juge cette tâche difficile. "En Europe, a-t-il dit, dans l'ensemble, au-delà du but immédiat qui vise à réduire l'animosité entre gens de cultures différentes, les exigences essentielles au plan éducatif n'ont pas encore été définies et elles sont entrevues avec une certaine appréhension."

"Il est également difficile de définir le rôle de l'école pour ce qui est de faire prendre conscience du caractère mondial de la société et de déterminer son influence sur le sort de notre planète", a poursuivi Goble. Il a décrit le monde comme "étant divisé au-delà de tout espoir d'unité" et a fustigé la "folie du gaspillage impardonnable causé par la course aux armements". Des problèmes planétaires comme celui-là, a dit-Goble, "nous ramènent à la place centrale des valeurs et de l'éthique en éducation, au problème de la sagesse et de la responsabilité". Ultimement, a-t-il conclu, "nous devons nous appuyer sur la force imprévisible, incalculable et inextinguible de la confiance en l'homme" pour décider de ce que nous voulons enseigner à nos enfants.

La culture dominatrice mâle façonne l'éducation, selon Shakeshaft

La culture masculiniste a envahi les systèmes scolaires nord-américains au point que les perceptions et les réalités féminines ne sont ni acceptées ni reflétées. Voilà ce qu'a déclaré Charol Shakeshaft durant la séance sur la contestation de l'éducation androcentriste.

Shakeshaft, directrice du Département d'administration et d'études politiques à la Hofstra University, de New York, a noté que les écoles ont une orientation masculiniste et constituent un endroit où les hommes exercent leur pouvoir. Les buts éducationnels et les principes pédagogiques sont définis et dominés par les hommes, mais ceux-ci ne comprennent pas la culture féminine - tout comme il n'est pas nécessaire que les Blancs, le groupe racial dominant aux États-Unis, comprennent les cultures des gens de couleur.

Présentant les préjugés androcentristes du milieu scolaire comme un reflet de l'ensemble de la société, Shakeshaft a rappelé ses tentatives récentes d'acheter des vêtements de bébé qui ne soient ni roses ni bleus : la vendeuse a refusé d'emballer le vêtement, alléguant qu'elle ne voulait pas emballer un cadeau pour un bébé homosexuel. Au niveau de l'éducation supérieure, on suppose en général que les places occupées par des femmes dans les salles de cours sont perdues car l'on ne s'attend pas à ce que les femmes mènent la vie active et publique à laquelle les élèves de niveau postsecondaire se préparent. De plus, à tous les niveaux, les élèves des deux sexes sont privés d'une éducation mettant l'accent sur l'importance de la joie et de l'estime de soi.

La plus grande partie de la recherche en éducation reflète également dans ses fondements les préjugés et les hypothèses de l'homme. Shakeshaft a décrit le travail d'un chercheur qui a élaboré une hiérarchie de développement moral fondée sur l'observation de mâles blancs, a appliqué ce cadre aux filles et a constaté qu'elles avaient échoué le test. Plutôt que de reconnaître que ses théories étaient imparfaites, le chercheur a conclu que les filles ne pouvaient atteindre le niveau de développement moral des garçons. Lorsqu'une chercheuse a répété l'expérience et a interrogé les filles plus en détail, elle a constaté que leur développement moral était différent et non inférieur. En général, elles étaient moins disposées à accepter des réponses simplistes, étant davantage capables de voir les relations entre les diverses questions, et étaient plus portées à trouver des solutions qui conviendraient à tous les intéressés.

Éviter la compétition

Les écoles ont également conclu qu'il existe un problème chez les filles qui sont mal à l'aise dans les ambiances de compétition, plutôt que de se demander si l'ambiance est appropriée. Toutefois, Shakeshaft a noté que les filles et les femmes ont excellé dans les stratégies d'apprentissage coopératif qui permettent à tout le monde de gagner - spécialement en mathématiques et en sciences. Selon une étude récente, le fait que les filles évitent les situations victoire-défaite s'explique en partie par le fait que les périls du succès sont plus graves pour les filles, qui sont souvent taquinées et ostracisées à cause de leur intelligence. Les écoles pour filles seulement offrent un environnement pédagogique fournissant

davantage de soutien et moins de compétition mais, selon Shakeshaft, la solution consiste à modifier les classes mixtes de manière à ce qu'elles soutiennent les filles et les garçons de manière égale, plutôt que de les séparer.

La même étude a permis de constater que les élèves eux-mêmes comprennent l'écart de puissance entre les hommes et les femmes. Shakeshaft a fait remarquer qu'au cours des dix dernières années les jeunes de toutes les années scolaires ont toujours répondu de la même façon à la question de savoir ce qu'ils feraient s'ils se réveillaient demain à titre de membres du sexe opposé : les garçons ont décrit ce qu'ils ne pourraient faire et beaucoup ont déclaré qu'ils se suicideraient, tandis que les filles ont réagi en mentionnant les nouvelles options qui s'offriraient à elles.

Être victime de discrimination, c'est être laissé pour compte

Tout système fondé sur l'apprentissage individualisé profitera aux filles comme aux garçons, selon Shakeshaft. Cependant, les systèmes plus structurés désavantageront les élèves de sexe féminin s'ils sont fondés sur les modes de développement et d'apprentissage propres aux garçons. Tout au long des années scolaires, dans un milieu traditionnel, les garçons reçoivent une plus grande part de l'attention, positive comme négative, du personnel enseignant, tandis que la réaction habituelle vis-à-vis des filles est neutre. "Pour les filles, la pire expérience de discrimination, c'est être des laissées-pour-compte."

Les classes pour élèves en difficulté sont également conçues essentiellement pour résoudre des problèmes pédagogiques définis en fonction des hommes. "Nous n'avons pas de classes spéciales en impassivité ni en interruption", a poursuivi Shakeshaft. "Les garçons interrompent la classe trois fois plus souvent que les filles et dominent la plupart des conversations; imaginez qu'elle serait la situation s'il n'y avait pas de classes pour les calmer !" Les garçons bénéficient également de plus de temps pour répondre aux questions de l'enseignant et sont encouragés ou poussés à fournir des réponses plus complexes.

Shakeshaft a ajouté que les nouveautés dans les programmes d'études continuent à exclure les filles ou à les traiter comme des "accessoires". Le langage sexiste est toujours courant dans de nombreuses écoles, en dépit de son impact négatif sur l'estime de soi des filles et des femmes. Elle a souligné que les enfants apprécient la visite de ses diplômés et commencent à changer la langue dans leurs classes car ils peuvent alors voir leurs enseignants eux aussi comme des élèves. La langue utilisée dans les cours de récréation dénote également de la haine vis-à-vis des filles et des femmes, ce qui ne serait pas toléré si cela venait de néo-fascistes ou si le groupe visé était une minorité. Les éducateurs doivent apprendre des méthodes plus efficaces de traiter de ces situations, a indiqué Shakeshaft, et ils doivent également reconnaître l'impact de leurs propres paroles discriminatoires - notamment certains mots maladroits destinés à rehausser l'estime de soi ou la confiance chez leurs élèves de sexe féminin.

Henchey exige des modifications fondamentales

Les systèmes d'éducation doivent subir une période de changements fondamentaux plutôt qu'un procédé de réparation ou de tripotage appliqué à des symptômes spécifiques, selon le Dr Norman Henchey, professeur en administration et en études de politiques à la faculté d'éducation de l'université McGill.

Dans le cadre de l'atelier sur la transformation de l'enseignement, Henchey a affirmé que les enseignants ont tendance à croire au bien-fondé de leur travail, et que tout changement doit s'orienter vers une amélioration dans la qualité de la pratique courante. La question clé est de savoir s'il existe un besoin réel de plus de changements transformationnels qui permettent de repenser la philosophie sous-jacente à l'enseignement, tout en élaborant de nouvelles approches en conséquence.

Citant un auteur qui comparait les réformes les plus récentes de l'enseignement à un réaménagement des chaises longues sur le Titanic, Henchey a dit qu'il était grand temps pour les systèmes d'éducation de changer de cap. La révolution tranquille au Québec dans les années soixante a démontré qu'un changement profond dans la philosophie était possible au niveau sociétaire. Par contre, l'enseignement d'aujourd'hui, a-t-il ajouté, est basé sur une vision datant de la révolution industrielle, dans laquelle les écoles jouent un rôle de surveillance ou bien de solution de rechange à l'exploitation des enfants en milieu de travail. On prend pour acquis que les études à l'école publique se terminent vers seize ou dix-sept ans et on ne pense que très peu à l'éducation aux adultes, à l'enseignement en entreprise, aux cours pour les personnes âgées ou à d'autres options qui reflètent les besoins naissants de la société.

Utile mais pas agréable

A l'intérieur de ce cadre général, a dit Henchey, on considère que plus longtemps vous demeurez à l'école, mieux vous réussirez. On a tendance à voir les études comme un simple moyen de dénicher un bon emploi jugé "utile, mais pas agréable". Le système sépare graduellement les élèves considérés aptes et prometteurs de ceux qui ne le sont pas, en s'appuyant sur des cours comme "Functions". De tels cours jaugent peut-être bien l'intelligence des élèves, mais ne leur sont pas nécessairement utiles, et ne sont sans aucun doute pas très agréables. A ceux qui doutent que les écoles jouent un rôle de surveillance, Henchey leur suggère d'écouter les parents, dont la principale inquiétude durant une grève des enseignants est de garder leurs enfants hors de la maison ou encore de les tenir à l'écart des centres d'achats.

Dans ce monde de plus en plus complexe, où les connaissances doublent tous les cinq ans et demi, Henchey affirme que le principal défi pour le système d'éducation est de répondre au besoin qu'ont les gens d'en savoir davantage. Mais malgré des années d'efforts consacrées au développement d'un nouveau programme d'études, les mathématiques n'occupent qu'un cinquième d'une journée moyenne d'étude. L'enseignement doit aussi s'élargir, a-t-il ajouté, et doit inclure une plus grande variété de valeurs et de concepts culturels. Se souvenant d'événements qui surviennent dans "Le nom de la rose", un roman qui a mis en évidence le déclin de la vie

monastique suivant l'avènement de la typographie, Henchey a comparé l'école du vingtième siècle au mode d'écriture du quatorzième siècle.

Nouvelles approches

Les nouvelles approches possibles pourraient inclure:

voir les écoles comme une partie intégrante d'un réseau plus vaste qui comprendrait: le foyer, les écoles privées, les mass médias, l'industrie et les " écoles franchisées ";

mettre l'accent sur la participation des parents, y compris la participation de ceux-ci en tant qu'enseignants à temps partiel;

concevoir les écoles comme des unités faisant partie d'un système d'éducation intégré pour faire en sorte que l'école soit à l'intérieur du laboratoire, et non le contraire;

reconnaître que les ordinateurs puissent paraître aussi malvenus aujourd'hui que les stylos à billes et les calculatrices aux yeux des générations précédentes.

Henchey a affirmé que les efforts pour atteindre les buts pédagogiques dépenderont en fin de compte d'un bon mélange d'enseignement, de technologie, de ressources et de détermination de la part des maisons d'enseignement. Il fut sans aucun doute une époque où les écoles fournissaient des renseignements disponibles nulle part ailleurs, mais le défi actuel consiste à aider les élèves à choisir et à organiser le matériel à leur disposition pour éviter de se noyer dans une mer de connaissances.

Table ronde sur le visage changeant de l'analphabétisme

Pour enseignants et élèves, la question de savoir lire et écrire est de première importance dans un monde où une alphabétisation élémentaire ne suffit plus, d'après Géraldine Gilliss, directrice des Services de recherche et d'information de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

«Avant qu'il ne soit question d'analphabétisme, a déclaré Gilliss lors de la séance intitulée «L'analphabétisme : Les écoles sont-elles le problème ou la solution?», il faudrait parler de notre propre niveau d'alphabétisation. Combien d'entre vous ont rempli leur propre déclaration de revenu?, demanda-t-elle, par exemple. Combien d'entre vous pensent que ce qu'ils ont fourni à Revenu Canada est exact?"

D'après Gilliss, il existe différents niveaux d'alphabétisation. Puisque l'école est largement accessible depuis plus d'un siècle et que la plupart des élèves poursuivent leurs études jusqu'à l'âge de 14, 15 et 16 ans, «on a tout naturellement supposé que l'alphabétisation ne posait plus de problème». Des données récentes, en fait, révèlent que la plupart des jeunes âgés de 18 à 24 ans savent lire et écrire. «Ils ont été exposés aux médias écrits et ils savent lire, d'affirmer Gilliss. Alors, quel problème y a-t-il?»

Avec l'évolution de la société, le niveau d'alphabétisation nécessaire a évolué lui aussi. «Le problème auquel il faut faire face au Canada n'est pas l'analphabétisme au sens fondamental ou absolu du terme mais au sens relatif,» a fait remarquer Gilliss. «Un degré relatif d'alphabétisation pose un problème parce qu'il n'est plus possible d'effectuer un travail, même essentiellement manuel, ou de s'occuper de ses affaires personnelles sans démontrer un niveau assez avancé de compétence en matière de lecture et d'arithmétique.» Une étude récente laisse penser que 16 à 17 % des jeunes adultes se classent dans cette catégorie.

Le «biais de la classe moyenne»

Gillis s'est montrée sévère à l'égard des chercheurs qui établissent une distinction arbitraire entre ceux que l'on considère comme analphabètes et ceux qui savent lire et écrire. «Les questions décisives des épreuves étaient choisies par un jury composé de personnes de classe moyenne ou supérieure. Il s'ensuivait que certaines des questions trahissaient un biais de la classe moyenne.

Gilliss a attiré l'attention sur le NAEP (Évaluation nationale des progrès en matière d'éducation) où «le degré d'alphabétisation n'est pas un point fixe sur une échelle unique mais peut mieux se représenter à l'aide de différentes échelles». Les échelles d'évaluation du degré d'alphabétisation, prétend-t-elle, sont divisées en trois catégories : la prose, le documentaire et le quantitatif. Dans ces épreuves, le taux de succès diminue rapidement au fur et à mesure que les tâches se compliquent. A titre d'exemple, 93,8 % des jeunes adultes canadiens soumis aux épreuves étaient capables de comprendre un article de journal portant sur un marathon de nage, mais seulement 7 % d'entre eux étaient capables de cerner le thème d'un poème d'Emily Dickinson.

«Ce genre de connaissance constitue un défi différent pour les écoles, a souligné Gilliss, qui est d'accord avec les enseignants qui affirment volontiers que ce qu'il faut réellement aux élèves, c'est d'apprendre à penser.»

Que faire? Pour les premières années d'école, Gilliss a proposé l'observation continue et des leçons particulières au besoin. «L'objectif général consisterait à s'assurer qu'aucun enfant ne tombe au-dessous du niveau général de la classe.» De même, elle a insisté sur le fait que les parents devraient s'intéresser davantage aux devoirs de leurs enfants.

Enfin, «il serait peut-être sage de réexaminer le programme d'études dans son entier du point de vue du niveau de compétence qu'il exige en matière de traitement de l'information. Et Gilliss d'ajouter, «les jeunes adultes ne sont pas incapables de décoder la matière écrite ou de comprendre des textes simples. Ce qui leur fait défaut, c'est la capacité d'appliquer leurs aptitudes à des tâches analytiques plus exigeantes.»

M. Jack Pearpoint, président du Frontier College, décrit un programme d'alphabétisation élargi qui «a commencé avec des tentes de lecture un peu partout, pour ensuite engager des jeunes qui travaillaient avec les gens. Par la suite, nous aidions les gens sur les lieux de leur travail.» Selon Pearpoint, «Le fin du fin, c'est le travail de Norman Bethune en Chine. Nous le faisons avec les personnes isolées, mais notre engagement envers la scolarisation des personnes demeurent le même.»

Depuis les années 1980, Pearpoint affirme que la technologie a entraîné de nombreux changements dont le genre d'emploi que l'on peut occuper et le degré d'alphabétisation qu'il faut avoir acquis. «De nos jours, si vous ne savez ni lire ni écrire, vous êtes fait, affirme-t-il, tout emploi l'exige.»

Cependant, au cours des années, poursuit Pearpoint, le genre de personnes analphabètes n'a pas beaucoup changé. Nombre d'entre elles sont en prison. Les autres sont sur le pavé. Suit une description du cas de Tracey, qui vit dans la rue et qui pensait qu'«il était le seul être au monde à être analphabète.»

Apprendre à lire et à écrire aux enfants de la rue, dit Pearpoint, c'est leur offrir une porte de sortie. «La grande majorité des enfants de la rue veulent s'en sortir, mais ils sont drogués et la plupart d'entre eux ne savent pas lire. Ils se voient comme des perdants idiots. Ils ont besoin d'un coup de main, dit-il avec insistance, la réponse, c'est eux. Ils travaillent si fort si on leur donne une chance.»

«Nous voulons que tous les enfants canadiens sachent lire, dit Pearpoint, cela prendra beaucoup de temps, mais pourquoi pas?» Il exhortait les gens à faire leur travail et à lire les uns avec les autres - à répandre le don de la lecture, en somme.

Il faut apprendre aux enfants à penser, clame Thomas

"Il existe un très grand besoin au niveau de la formation de la pensée des enfants", selon Michael Thomas, un expert-conseil à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal.

Selon Thomas, les enseignants privilégient la logique et la démarche rationnelle, "mais ils ne montrent pas aux enfants à faire preuve d'esprit critique". Le problème vient du fait que "les conseils scolaires ne semblent pas accepter d'accorder un peu de temps à la formation de la pensée dans leurs programmes d'études". Et ceux des enseignants qui en font l'effort "ne savent comment enseigner à penser".

Thomas a décrit les principaux modèles en matière de formation de la pensée :

* un "modèle quantitatif" qui fournit une liste de critères, des aperçus qui peuvent être utiles de temps en temps, mais auquel Thomas n'attribue qu'une seule étoile;

* un "programme de correction de la pensée" appelé à surmonter une "fonction cognitive perturbée"; ce programme est coté deux étoiles d'après Thomas, mais il soulève la crainte que les enseignants doivent y être préparés et formés avant de l'utiliser;

* un "programme philosophique" qui fonctionne bien avec les "enfants plus doués, lesquels ont de très bonnes capacités d'apprentissage et de lecture; ce programme "essaie" de les amener à la philosophie;

* un "programme instrumental" qui reçoit quatre étoiles de la part de Thomas parce qu'il coûte peu, est applicable rapidement, rapporte et fonctionne avec presque tout le monde.

L'accent mis par Thomas sur un "programme de formation de la pensée" élaboré par E. de Bono a suscité une réaction enthousiaste chez un participant; celui-ci a proposé que le programme fasse partie intégrante des structures existantes en éducation plutôt que d'être utilisé de façon isolée. Mais Thomas a répliqué qu'il devait être appliqué de manière isolée. "Gagnez du temps sur les appels de présence, 45 minutes par semaine, et enseignez le programme isolément", a-t-il conseillé. "Par la suite, il vous sera possible de l'intégrer". Les évaluations du programme, a-t-il ajouté, ont révélé que l'utilisation de cette méthode donnait lieu à une "étonnante" performance chez les étudiants.

C'est le programme d'enrichissement mis en oeuvre tous les étés par McGill University et la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal qui a retenu l'attention par la suite. Bruce M. Shore, du Centre de douance de McGill University, a affirmé que la méthode consistait à rendre les étudiants responsables de poser des questions.

"Le centre tente de créer un climat dans lequel les enfants peuvent formuler, exprimer et soutenir leurs idées", a souligné Shore. Selon lui les méthodes habituelles présentent une difficulté en ce sens qu'elles

n'encouragent pas les enfants à poser des questions.

Shore a affirmé sa conviction profonde dans la capacité et le désir d'apprendre des enfants; dans leur enthousiasme sans bornes à réfléchir et à poser des questions, et dans leur empressement à apporter leur contribution à la société au mieux de leurs connaissances et capacités.

Pour nourrir et encourager cette impulsion, Shore a suggéré de modifier le climat à l'école "de manière à accepter les idées des enfants et à orienter l'école en fonction de leurs intérêts".

Interrogé sur les conseils à donner aux profanes qui s'intéressent à l'éducation, Shore a répondu : "Qu'est-ce qui les motive ? Donnez-leur la chance de se concentrer sur ce qui les intéresse. Et dites-leur ce que vous en pensez. Le dialogue, l'échange est essentiel."

"Arrêtez de croire que les activités extrascolaires sont différentes, a poursuivi Shore; elles correspondent à un apprentissage essentiel. Pensez-y comme à des activités intrascolaires." Les deux chercheurs ont dit partager le point de vue selon lequel, dans l'élaboration d'un programme, il faut toujours tenir compte de ce que les enfants aiment faire.

L'ÉDUCATION DOIT NOUS PERMETTRE DE REMPORTER LA COURSE ENGAGÉE POUR LA SURVIE DE L'HUMANITÉ, AFFIRME CARSON

Au moment d'accéder à la dernière décennie de ce siècle, alors que le sort de l'humanité est en péril, le monde de l'éducation doit s'adapter afin de faire face au défi qui est le sien, selon Terrance R. Carson du Département de l'éducation de la University of Alberta.

"Il suffit de feuilleter le journal ou d'allumer la télé pour se rendre compte que la survie de l'espèce humaine est un sujet d'actualité. On nous présente quotidiennement des reportages portant sur des désastres écologiques, la mise au point de nouvelles armes meurtrières et les crises financières qui secouent l'économie mondiale", de dire Carson, et le programme d'études ainsi que l'enseignement au jour le jour se doivent de refléter ces réalités.

Selon Carson, "les jeunes dans nos classes sont également conscients de l'existence de ces problèmes. Plusieurs enquêtes ont révélé que beaucoup d'entre eux font preuve de pessimisme devant l'avenir."

Renvoyant son auditoire au titre de son exposé, Carson s'est interrogé: "Quelles sont donc les chances de voir l'éducation gagner cette course lorsque l'on constate qu'en un peu plus de quarante ans la technologie militaire est passée, dans un premier temps, de la vitesse subsonique à la vitesse supersonique et que maintenant elle maîtrise la vitesse de la lumière?"

Dans une culture "toute entière tournée vers le dieu technologie", les gens se voient encouragés "à communiquer rapidement et efficacement". Pourtant, c'est dans cet "asservissement progressif du potentiel humain aux valeurs dominantes que réside la source des problèmes". Le défi de l'éducation consiste à redécouvrir "d'autres formes de langage, qui nous permettront de communiquer et de penser différemment en tant qu'éducateurs".

UN MESSAGE AUX ÉDUCATEURS

Qu'est-ce que cela signifie pour les éducateurs? Même si "nous nous retrouvons au coeur d'une crise d'envergure planétaire, nous ne devons en aucune circonstance céder à la panique d'un état d'urgence", selon Carson. "Notre défi ainsi que celui du programme d'études et de l'éducation consiste à trouver de nouvelles façons de communiquer et à retrouver et apprivoiser les langues qui nous permettront d'échanger sur votre vie quotidienne avec les enfants, dans les écoles et en tant que membres d'une collectivité.

Carson a rappelé qu'il avait initialement commencé à s'intéresser à des études relatives à la paix, "non pas à titre d'expert en matière de contrôle des armements et du désarmement, mais plutôt à titre de personne intéressée par la formation des enseignants en sciences sociales et préoccupée par les modifications à apporter aux programmes d'études".

C'est vers la fin des années soixante, comme professeur de sociologie à Terre Neuve que Carson a commencé sa carrière, alors qu'il s'est engagé à fond dans un cours pilote portant sur les problèmes mondiaux. "Alors que les

étudiants et moi-même portions notre attention sur les disparités économiques affligeant le tiers-monde, je demandai ce que nous pouvions faire? La classe a fait la collecte de fonds au profit de l'Organisation catholique canadienne pour le développement et la paix. Cette action constitua une façon positive de matérialiser nos préoccupations et d'être mieux informés des enjeux par une meilleure connaissance de la philosophie de cet organisme, qui vise la paix par le développement."

Cependant, un certain nombre d'étudiants se décourageaient progressivement. Il se demandaient: "Que puis-je réellement faire, à titre de simple individu, face à tant de souffrances et d'injustice?" D'autres, qualifions-les de "réalistes", considéraient cette lointaine pauvreté des pays en voie de développement comme le problème de quelqu'un d'autre.

Plus tard, au début des années quatre-vingt, alors que "la course aux armements et les relations soviéto-américaines prenaient un dangereux virage", Carson se remit à penser au problème des changements à apporter au programme d'études. "Je me suis demandé ce qu'il était possible de faire afin d'aider l'éducation à prendre le virage d'un avenir plus pacifique et des mesures permettant aux éducateurs d'assumer, à cette fin, un rôle déterminant. Carson a cité en exemple certaines autres catégories professionnelles, tels les avocats, les fermiers et les médecins, qui ont pris position par rapport aux enjeux relatifs à la course aux armements et au maintien d'un environnement libre de toute pollution.

"Plus je repense à mon engagement personnel et plus je suis convaincu qu'une éducation pour la paix n'est pas seulement un sujet qui relève des experts en matière de contrôle des armements, d'environnement ou de développement", de dire Carson. C'est l'affaire d'un regroupement de personnes préoccupées par l'avenir de l'espèce et de la planète."

VISION MONDIALE ET ACTION LOCALE

En ce qui a trait aux enseignants, Carson propose "l'élargissement de notre champ de perspectives et la substitution du système de référence provincial et national par celui d'un système mondial". Ce processus de vision mondiale et d'action locale sous-entend:

-
- une évaluation de la crise planétaire qui permettra aux enseignants de pouvoir être confrontés à des enjeux mondiaux dans pour autant être dépassés par ceux-ci;
- l'élaboration de nouvelles façons de concevoir la sécurité, qui déborderont le cadre conventionnel de la défense militaire pour s'attacher au sens profond de la sécurité de la vie;
- l'écoute des sans-voix par l'adoption d'une perspective mondiale sincère et d'une ouverture originale à l'endroit des autres nations et cultures.

Pour être à même de faire face à cette crise planétaire le programme d'études doit s'orienter vers une connaissance intégrée plutôt que spécialisée, mettre l'accent sur l'apprentissage de type actif plutôt que passif, attribuer une plus grande importance à la compréhension narrative, promouvoir plus adéquatement le sens profond de la responsabilité sociale et favoriser chez les étudiants le souci d'appliquer, au jour le jour, les notions de bonne entente et de consensus.

Les experts traitent de ce qui distingue l'école parallèle

De l'avis d'Edward Bergey, président du Consortium of Public Alternative Schools, et de Lyle McBurney, directeur général de l'Ontario Association of Alternative and Independant Schools, les perspectives et les programmes offerts par l'école parallèle reflètent bon nombre des principes de base qui ont guidé les récents efforts déployés en vue d'élaborer des programmes d'études.

Burgey a déclaré que l'école parallèle se distingue des programmes plus traditionnels par des méthodes et un milieu scolaires "très différents". Outre qu'elle reflète la diversité de la société d'aujourd'hui, l'école publique parallèle constitue l'une des nombreuses options qui s'offrent aux parents et aux élèves. Les caractéristiques suivantes s'y appliquent en tout ou en partie :

* un ensemble d'objectifs bien définis pour l'école, les élèves et le personnel;
* une importante participation du personnel et des élèves à la prise de décisions;
* de faibles effectifs scolaires d'environ 50 à 200 élèves;
* un vaste éventail de structures d'enseignement et d'apprentissage individualisés, conçues pour répondre aux besoins précis des élèves;
* l'insistance sur l'autoapprentissage et sur l'apprentissage axé sur l'élève;
* un programme qui met les élèves au défi de fournir un rendement à la hauteur de leurs capacités;
* un usage intensif de ressources communautaires;
* des horaires flexibles;
* des programmes conçus sous la supervision d'un conseil scolaire public, en fonction de subventions per capita et de taux d'encadrement établis.
* des cours conformes aux programmes-cadres provinciaux.

Rapidité d'adaptation

Les parents qui ont opté pour l'école parallèle savent précisément ce que leurs enfants apprennent et ils participent activement à la définition des objectifs éducationnels en fonction des normes provinciales. On s'efforce consciemment d'éviter que la prise de décisions soit assujettie à une hiérarchie, ce qui permet au personnel enseignant de réagir plus

rapidement lorsque de nouvelles circonstances exigent un changement de méthodes ou de programmes. Bergey a affirmé que les écoles parallèles sont parfois confrontées à un défi de taille lorsque leurs objectifs sont perçus comme allant à l'encontre de ceux du conseil scolaire qui les parraine. Bien que les écoles parallèles privées aient beaucoup en commun avec les écoles parallèles publiques, ces dernières, a-t-il dit, s'efforcent de travailler à l'intérieur d'un cadre déjà existant et accessible à tous.

Lyle McBurney a déclaré qu'avant l'adoption du projet de loi 30 - une mesure provinciale prévoyant le financement complet des trois dernières années d'études dans les écoles séparées -, l'Ontario comptait 580 écoles parallèles "indépendantes". A l'heure actuelle, il y a en tout 55 000 élèves inscrits dans 510 écoles indépendantes non catholiques romaines. Des familles de tous les milieux optent pour l'école parallèle, de déclarer McBurney, soit en raison de leur intérêt pour une dimension religieuse précise, pour des programmes d'éducation spécialisée ou pour des méthodes d'enseignement uniques en leur genre. En outre, environ 25 de ces familles le font parce qu'elles privilégient des méthodes d'enseignement plus traditionnelles, à la manière de celles préconisées par l'école privée.

Une situation discriminatoire

McBurney a fait remarquer que cinq provinces canadiennes, soit la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec, subventionnent de 30 % à 80 % des frais d'exploitation des écoles parallèles indépendantes, ce qui l'a amené à qualifier la situation actuelle en Ontario de "discriminatoire". Il était grand temps que l'on subventionne entièrement les écoles secondaires catholiques, mais les tenants de l'école indépendante "se voient encore refuser l'accès aux taxes scolaires qu'ils paient comme tout le monde".

Les écoles parallèles indépendantes peuvent jouer un rôle important en reflétant l'intérêt du Canada pour le pluralisme, d'ajouter McBurney, et en offrant, en matière d'éducation, une option viable qui ne pourrait pas s'inscrire dans le cadre d'un système d'éducation publique. Il reste maintenant à assurer un accès suffisant à une gamme complète d'options afin d'offrir aux parents tout un éventail de choix.

Le coût du financement des écoles parallèles en Ontario serait fonction des mécanismes adoptés, de préciser McBurney. En 1985, cependant, un groupe de travail provincial a évalué le coût annuel à 75 millions de dollars, soit beaucoup moins que le montant des taxes scolaires que versent les parents qui ont opté pour le système parallèle et moins de un pour cent de l'ensemble du budget provincial consacré à l'éducation, lequel s'élève à 9 milliards de dollars.

Le multiculturalisme à la croisée des chemins : une différence que l'école peut et doit faire, selon Simms

Le Canada doit réaffirmer son engagement envers une éducation multiculturelle efficace, d'après Glenda Simms qui est professeure agrégée à la Faculté d'éducation du Nipissing University College et présidente sortante du Congrès des femmes noires du Canada. Elle s'est attachée à intégrer l'apprentissage multiculturel à ses activités d'enseignement au Canada et en Jamaïque.

«La croisée des chemins où se trouve la société canadienne est difficile, a déclaré Simms, je pense que l'école peut faire une différence et doit la faire.»

Les chercheurs prétendent que les «races» n'existent pas, a-t-elle fait remarquer. Mais le sens du terme est connu, même si c'est au multiracisme que l'on fait le plus souvent référence lorsqu'on parle de multiculturalisme. La nation canadienne tire ses origines des quatre coins du monde, et d'ailleurs, Simms doit sa propre décision de venir au Canada à sa rencontre avec un Canadien qui enseignait en Jamaïque et au fait que le Canada fasse partie du Commonwealth.

Il est indéniable que ses expériences plus anciennes se sont déroulées dans un contexte de choc culturel. Nouvelle venue, en terre inconnue, elle se sentait... étrange. C'est ce même sentiment que ressentent de nombreux enfants d'immigrants, membres de minorités visibles.

Les événements tragiques qui ont eu lieu récemment au Canada, a déclaré Simms, ont fait du multiculturalisme le point de mire. L'antisémitisme, la discrimination au sein de la police et l'agitation antiasiatique qui ont secoué les écoles de Vancouver en sont des manifestations exemplaires. Une certaine suffisance ressort des nombreux incidents à caractère racial dont le climat tendu est imputé aux immigrants. Qui plus est, les enfants d'immigrants, particulièrement ceux qui sont originaires des pays en voie de développement, se retrouvent dans des classes canadiennes sans aucun point de référence, se débattant avec des attitudes négatives qu'ils ne comprennent pas toujours.

Simms a souligné que «la culture et la race sont deux notions distinctes». Les enseignants doivent être capables d'établir cette distinction afin d'être à même d'aborder d'une manière plus éclairée les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes. Il est important de noter que les enfants d'immigrants issus des minorités visibles sont, en fait, canadiens et qu'ils ne partagent pas la culture propre à la Jamaïque ou au Ghana, malgré l'idée fausse selon laquelle «tout enfant qui n'est pas blanc vient d'ailleurs». Les enfants doivent être traités comme des personnes à part entière, a-t-elle insisté, pour éviter de les enfermer dans un moule limitatif.

Pour les éducateurs, acquérir une meilleure connaissance des origines familiales des enfants et de la communauté d'où ils viennent représente un impératif immédiat. Sans fournir cet effort particulier, les enseignants auront affaire à une réalité qu'il leur est impossible de comprendre - voilà un obstacle de taille à l'amélioration des rapports enseignant-élèves.

Les soirées parents-enseignants ne sont pas une solution efficace, d'après Simms, puisque la communication s'y trouve limitée dans sa qualité et dans le temps qu'on lui consacre. De nombreux parents éprouvent également une certaine gêne à parler en anglais à ceux qui enseignent à leurs enfants. En effet, certains d'entre eux, originaires de sociétés où l'enseignant jouit d'un statut très élevé, seraient intimidés ou perplexes à l'idée-même d'une soirée parents-enseignants, envahis qu'ils seraient par le sentiment qu'ils ne devraient pas se permettre de se renseigner sur le professeur.

Simms a également exprimé ses inquiétudes au sujet de la tendance des enfants à rester au sein de leur propre groupe racial, ce qui mène à l'hostilité inhérente à toute forme de ségrégation. Les enseignants peuvent restructurer l'environnement scolaire et faire appel à des modèles pour traiter ce problème, mais il faut aussi concevoir des solutions originales nouvelles.

C'est également avec insistance que Simms a demandé aux auteurs des programmes de s'occuper des biais et des stéréotypes d'ordre raciste dans le matériel pédagogique et d'élaborer de nouvelles approches dans leurs programmes qui soient le reflet d'une société canadienne multiraciale et multiculturelle. Les minorités visibles devraient être largement représentées dans les manuels et autre matériel. Il serait possible de garder au programme les ouvrages «maladroits», tels que Huckleberry Finn et Le marchand de Venise, à titre de grandes oeuvres littéraires qui donnent à voir, néanmoins, des attitudes sociales pernicieuses. En définitive, la pensée critique revêt une importance centrale.

Simms a souligné que l'avenir du Canada bénéficiera de la création d'un environnement où les enfants s'intéressent aux autres. Reconnaître que le racisme existe dans ce pays serait également un premier pas vers une solution réaliste et efficace au problème.

Elle a vivement encouragé les enseignants à s'attaquer à leurs propres préjugés. Les expériences universitaires et de la vie en général ne les effacent pas toujours. Ne pas tenir compte des insinuations et des plaisanteries à caractère raciste, c'est laisser les problèmes couver.

Au cours de la période de questions, Simms a mis l'accent sur le besoin d'aller au-delà de la simple prise de conscience. Il faut exercer des pressions auprès des conseils scolaires pour amener des changements concrets, a-t-elle affirmé, car l'école peut répandre le racisme avec une efficacité plus grande encore que n'importe quel milieu familial.

Contextes en évolution : les écoles évoluent heureusement au-delà des changements!

Les systèmes d'enseignement évoluent au-delà d'une époque où les changements constituaient une fin en soi et se dirigent vers un processus de changements réels, selon l'avis de Michael Fullan, recteur de la faculté d'éducation , University of Toronto.

Fullan, accompagné de son collègue Andy Hargreaves, professeur agrégé en administration de l'enseignement de l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (IEPO), a déclaré, au cours de l'atelier intitulé: "Les écoles en évolution dans un contexte en évolution", que les récents efforts de changement ont porté particulièrement sur les environnements distincts des établissements d'enseignement et a admis que tout changement qui réussit à atteindre son but se fonde sur un partenariat local à la fois efficace et positif.

Fullan a déclaré que l'exemple type de changement des années 60 se caractérisait par l'accent que l'on mettait sur la quantité plutôt que sur la qualité, et le succès de ce changement se mesurait par le nombre de mesures mises en place. Au début des années 70, les chercheurs craignaient le risque d'avoir à évaluer des "non-événements", et et retrouvaient parfois un plus important degré de changement réel au sein des établissements d'enseignement qui ne s'étaient pas littéralement jetés dans la fièvre des changements. Fullan a émis l'avis que le problème consistait dans le fait que, dans les efforts de changement, on avait négligé d'intégrer des compétences, des activités et des idées nouvelles au niveau de la salle de classe en guise de structure fondamentale de réalisation et de changement. Lorsque les établissements d'enseignement sont confrontés à un environnement au sein duquel un grand nombre de changements se manifestent en même temps, une mise en place efficace est de toute première importance.

Un climat de collaboration

Que doit faire un leader bien intentionné lorsque sa tâche se révèle impossible ? Au sein des écoles, selon Fullan, la démarche essentielle consiste à déléguer la responsabilité des innovations des directeurs et des directeurs adjoints à toute la communauté scolaire; il faut que le développement de la profession enseignante et que l'amélioration du système scolaire aillent de pair; enfin, il importe de bâtir, à partir de la culture de chaque école, le "climat de collaboration" nécessaire au changement. Ce climat se manifeste aux niveaux suivants :

. au niveau de chacun des enseignants, et au niveau particulier de leur expérience d'éducateur en matière de changements et de l'impact de ceux-ci sur leur carrière;

. au niveau des enseignants par groupes de deux, afin de renforcer l'enseignement mutuel et de le rendre plus efficace; et enfin,

. au niveau de l'environnement de l'établissement scolaire, afin de concerter les efforts visant à un enseignement mutuel tout en maintenant un climat de collaboration au sein du personnel.

Fullan conçoit le rôle de l'enseignant comme étant celui d'une personne qui fait l'apprentissage de compétences techniques, d'un chercheur oeuvrant dans le concret, et d'un praticien orienté vers la pensée. Selon lui, il faut se détourner des changements individuels pour s'orienter davantage vers le processus intrinsèque du changement. La faculté de l'éducation, University of Toronto, ainsi que l'IEPO ont conjugué leurs efforts pour favoriser la mise en marche, l'évaluation et la diffusion des résutats de ce type de changement au moyen du "Learning Consortium", c'est-à-dire la conjugaison des efforts de collaboration conçus pour rattacher le développement de la profession enseignante au progrès scolaire.

Andy Hargreaves a suggeré trois éléments qui mettent en évidence l'importance de la culture d'une école dans tout processus de changement :

- Un peu comme sur l'enseigne extérieure d'un petit dépanneur de village en Ontario indiquant :"Rapidité, qualité, prix: en prendre deux", les enseignants ont "trop facilement été motivés à développer des choses qui semblent avoir déjà été faites," en mettant l'accent sur "l'aspect visible du changement, plutôt que sur le changement en profondeur qui ne se voit pas ou ne s'accomplit pas aussi aisément".

- L'enseignement est un "métier profondément moral," qui ne comporte rien de moins que le processus de formation du contexte des générations futures. Mais, dans un contexte où tout change et où il n'existe pas de règles solides et rapides, les décisions des enseignants sont fortement liées à un contexte.

- L'amélioration de l'enseignement se doit de tenir compte du professionnalisme des enseignants et doit dépasser le cadre relativement superficiel du style d'enseignement.

<u>Les enseignants sont aussi du monde</u>

Les enseignants ont un important rôle à jouer, qui ne consiste pas seulement à exécuter la volonté d'autres preneurs de décision, a souligné Hargreaves. Trop souvent, cependant, les styles de gestion ont tendance à oublier que les enseignants et les enseignantes sont aussi des personnes, que leurs styles professionnels ont été façonnés par leur expérience de vie. "Si vous désirez comprendre la chanson, vous devez connaître le chanteur." Ainsi, lors de l'introduction de nouvelles innovations, il est nécessaire d'accepter le rythme lent auquel les personnes sont capables de changer et d'adopter une approche plus souple, féminine en l'occurence.

Lors de la description de la culture collaboratrice à laquelle aspirent les écoles, Hargreaves a fait ressortir le contraste avec ces cultures organisationnelles qui mettent l'accent sur l'innovation personnalisée; les milieux fragmentés où les enseignants forment des divisions superficielles en fonction du sexe ou du sujet d'enseignement et la "collégialité forcée" dans laquelle les enseignants sont regroupés dans un contexte artificiel qui va à l'encontre de la véritable collaboration. Alors qu'une culture collaboratrice peut être appuyée par un directeur d'école encourageant, Hargreaves a conclu en disant que l'on ne peut forcer les choses comme s'il s'agissait d'une plante ou d'un légume; " les gens ne sont pas comme la rhubarbe", a-t-il ajouté.

Young : La reforme entreprise en Saskatchewan est un bon modele

Au cours de la seance sur les leçons de l'histoire, Barbara Young, Ph.D., surintendante du programme d'etudes et des ecoles de soutien pour les ecoles publiques de Regina, a presente un rapport encourageant sur les façons dynamiques de modifier une politique scolaire. Elle a soutenu que toute une gamme de reformes majeures du programme d'études en Saskatchewan pourraient beneficier aux autres provinces.

Lorsqu'on propose de modifier un systeme etabli, l'attitude des chefs de file de l'administration est de la plus haute importance, a dit Young. Comparant les reformes provinciales a l'Odyssee d'Homere, elle a assimile la voie difficile que doivent prendre les organisateurs au voyage du héros Ulysse. "Susciter le changement crée de la confusion", a-t-elle dit. Mais "bien que la voie soit ardue, il faut parvenir à surmonter les obstacles."

Young a affirmé qu'en elaborant une politique de tronc commun, les gens de Saskatchewan ont commencé par se poser des questions de fond : qu'est-ce qu'on devrait enseigner dans les ecoles? Comment faire pour que des initiatives de changement soient conduites a travers le labyrinthe que constitue le processus politique? En derniere instance, c'est le caractere distinctif de la Saskatchewan qui a determine l'approche adoptee par les groupes decideurs. On note dans la province une sorte de sens de la cooperation qui lui vient de ses traits ruraux, les "pionniers" sont des personnes qui allient le travail d'équipe a une grande autonomie. Leur optimisme prudent les predispose a examiner et à évaluer en evitant a tout prix les marottes. Il en resulte un processus d'ajustement et de creativité : ou bien on tire le maximum de profit au systeme existant, ou bien on en cree un nouveau.

La paternite des resultats

La collaboration et la cooperation sont des elements essentiels dans un processus de reforme. Diverses organisations provinciales, tant d'importantes universités que le ministere de l'Education de la province, ont ete en mesure de partager leurs objectifs, d'élaborer des cadres conceptuels communs, et d'entreprendre une planification concertee. Ces mesures ont favorise chez les participants le sentiment de partager la responsabilite des resultats du processus; elles ont aussi favorise un veritable engagement de la part de chaque participant, au niveau des comites comme au plan individuel.

L'effort de collaboration comportait d'autres avantages, tels la possibilité de partager les ressources, de stimuler l'enthousiasme, et de soutenir le mouvement amorcé. On a assumé les dépenses relatives aux déplacements des participants à travers la province. L'avantage ultime a été d'accroitre l'issue creatrice du processus; son pendant negatif a été le danger d'une "vision de groupe".

Young a insiste sur le fait que les changements ne se sont pas produits du jour au lendemain en Saskatchewan; et pas non plus sans une planification attentive. De 1981 a 1989, on a organise plusieurs colloques pour etablir des priorites, obtenir des idees et developper des strategies. Le tour d'horizon complet sous forme d'etudes, d'ateliers et de reunions publiques a genere un grand nombre de commentaires, a-t-elle rappele : "On a reçu une plethore de conseils... mais quand on fait tout ça, on decouvre quelles sont les "vaches sacrees".

Bien sûr, l'evolution politique a influe sur l'issue du colloque. La succession de ministres de l'Education et de sous-ministres au cours des huit annees qu'a dure la planification n'a pas ete sans effet sur le rythme des changements et sur leur efficacite. En depit du plus ou moins grand enthousiasme gouvernemental selon les periodes et malgre des approches contradictoires, les organisations de la Saskatchewan ont tenu ferme au principe suivant : "éduquer l'esprit plutôt que la mémoire".

Les niveaux de prise de decisions

Les cinq etapes essentielles que Young a definies en matiere de prise de décisions sont : le fondement, le cadre, la definition, le développement et la mise en oeuvre. Après ces etapes, a-t-elle dit, on a pu élaborer un tronc commun en Saskatchewan qui met l'accent sur des "apprentissages de base communs". Ce sont les suivants : communications, notions de calcul, formation d'un esprit critique et creatif, notions de technologie, capacites et valeurs personnelles et sociales, et autonomie dans l'apprentissage. Le processus a ete difficile, mais les décideurs ainsi que les organisations de coordination ont retiré un grand nombre d'avantages en continuant de participer à la démarche. D'un point de vue extérieur, la mise au point d'un tronc commun en Saskatchewan a permis aux groupes participants de tirer profit de tres grandes connaissances grâce a des discussions formelles et informelles, de renforcer les coalitions, de rehausser le systeme scolaire et ce qui importe le plus, de retrouver un climat de respect mutuel. Quant aux participants eux-mêmes, ceux-ci ont pu bâtir la cohesion et mettre en commun les connaissances ainsi acquises au sein même de leurs organisations.

Young a conclu en soulignant que chaque participant a appris a envisager les problèmes du point de vue des possibilites qu'ils permettent de découvrir, a entretenir le dialogue et le debat, a respecter le contexte culturel, a s'appuyer sur les leçons du passe, et à susciter la confiance en ouvrant les portes. Essentiellement, a-t-elle dit, le changement est devenu le resultat d'une demarche des gens, démarche dans laquelle enseignants, enseignantes et le grand public se sont éduqués les uns les autres.

Selon M.-A. Lacasse, il faut favoriser l'adaptation au monde du travail

Selon Marc-André Lacasse, administrateur responsable de l'enseignement spécialisé et du service aux étudiants pour la Commission des écoles catholiques de Québec, les systèmes d'éducation doivent devenir suffisamment flexibles et innovateurs pour permettre aux élèves de tous les niveaux de s'adapter aux exigences du marché du travail moderne.

" Notre système d'éducation vise à aider les élèves doués, et non les élèves qui ne peuvent satisfaire aux exigences du monde du travail, une fois les études complétées", a affirmé Lacasse à la séance sur l'éducation pour le monde réel. En plus d'assister les élèves les plus forts qui semblent aptes à poursuivre leurs études, a-t-il ajouté, les écoles doivent satisfaire les besoins des élèves qui s'achemineront directement vers leur premier emploi.

Dans la province de Québec, a dit Lacasse, les programmes pour les étudiants se dirigeant directement sur le marché du travail ont une population cible spécifique: "Ils sont âgés d'au moins seize ans, peuvent avoir déjà abandonné les études et ont beaucoup de rattrapage à faire." Ils sont généralement en retard de deux ans sur les élèves de leur âge et sont inadmissibles aux autres programmes de formation professionnelle. "Ces élèves terminent leur formation en pensant qu'il peuvent s'intégrer socialement et professionnellement de façon rapide sur le marché du travail", de dire Lacasse. Le programme s'adresse tout autant aux élèves qui éprouvent des problèmes de motivation.

Promouvoir l'autonomie

La formation elle-même incite les élèves à devenir autonomes et actifs, à se familiariser avec le monde du travail et à apprendre les principes de base du fonctionnement de l'économie. "L'élève, a-t-il expliqué, aura la chance d'alterner entre le travail et les études, et recevra une grande partie de sa formation à travers son emploi." Les éléments du programme, a-t-il dit, doivent s'enchevêtrer afin d'aider l'élève à utiliser ses compétences et jouer son rôle avec succès dans l'avenir.

Le candidat type pour un programme de formation professionnelle serait un élève avec:

- de faibles aptitudes pour l'apprentissage;
- plusieurs échecs à son dossier;
- des problèmes d'analphabétisme;
- une situation familiale précaire;
- un dossier d'absentéisme;
- un manque de motivation;
- une piètre estime de soi;

- une personnalité agressive;

- une orientation vers les résultats rapides et concrets.

Les applications pratiques

Lacasse a insisté sur le fait que les élèves en formation professionnelle peuvent aussi tirer avantage des programmes qui vont au-delà des matières fondamentales englobant des domaines tels que le travail, la santé et la sécurité, le contrat ou la convention collective, les syndicats, la publicité ainsi que les droits et les responsabilités. Ces sujets, a-t-il ajouté, sont " utiles et pratiques, et ont des applications avec ce que les élèves font. Ce qu'ils apprennent aura une utilité immédiate."

Une autre façette de ce programme consiste en la formation personnelle et sociale que l'on appelle aussi l'éducation du consommateur. " Une fois de plus cela est en relation avec la publicité. Les sujets sont tous en rapport avec la préparation immédiate de ces gens au monde du travail. On apprend aux élèves des techniques d'observation et on leur montre aussi à prendre conscience de leur propre pouvoir de décision."

L'intégration sociale, a-t-il souligné, est aussi importante. Lorsque les écoles du Québec furent restructurées dans la dernière décennie, "le nouveau but du programme d'enseignement social était de promouvoir l'indépendance et le bonheur. Ceci est imprécis, mais fait partie du dynamisme d'ensemble du programme."

Les valeurs qui nous sont présentées, a expliqué Lacasse, comprennent "l'indépendance, la responsabilité, les aptitudes pour la communication, la démocratie et le travail d'équipe. Comme la charge de travail de l'étudiant augmente avec le temps, ces techniques sont, de toute évidence, appelées à jouer un rôle grandissant."

Les employeurs, les élèves, les écoles et la société récoltent tous des dividendes des programmes de formation professionnelle, selon Lacasse: " Les élèves deviennent des travailleurs productifs dans le bassin la main-d'oeuvre locale et s'occupent de façon constructive, alors qu'ils auraient probablement été des décrocheurs." Tandis que le programme ne conduit pas au diplôme, a-t-il dit, l'élève reçoit bel et bien un document signé par le directeur ou par l'administration du conseil scolaire, certifiant que celui-ci a suivi le programme et soulignant les aptitudes particulières qu'il a acquises."

Lacasse a servi une mise en garde aux enseignants et aux employeurs qui choisissent de travailler avec des élèves en formation professionnelle, prétextant qu'ils doivent posséder des qualités spéciales "dont les plus importantes sont la patience et l'enthousiasme". L'épuisement chez l'enseignant est un risque majeur dû aux exigences spéciales de sa fonction.

L'ordinateur à l'école : une véritable bénédiction ? M. Burnett en doute.

Selon Monsieur J. Dale Burnett de la University of Lethbridge, les avantages conférés par la présence d'ordinateurs dans les écoles sont tempérés par l'émergence de défis ou de difficultés imprévus.

"La microtechnologie a-t-elle transformé les écoles ou leur a-t-elle simplement fourni une ressource audiovisuelle supplémentaire ?" Devons-nous nous réjouir ? Que faire pour mettre la technologie à sa place ?" Ces questions, Monsieur Burnett les a posées aux participants à la séance sur les écoles de haute technologie. Par le passé, la réaction enthousiaste à l'introduction des micro-ordinateurs dans les écoles a entraîné deux types d'effets : d'une part, la présence d'au moins un micro-ordinateur par école est devenue politiquement souhaitable et, d'autre part, de nouveaux cours ont été élaborés, des cours qui portent les noms de Connaissances informatiques, Sciences informatiques et Informatique.

Mais en quelques années, a poursuivi Burnett, "nous nous sommes rendu compte que la présence d'un ordinateur dans une école risque d'être davantage une source d'embarras que de fierté. Les cours de connaissances informatiques battent également de l'aile. Il est de plus en plus évident qu'il n'est pas nécessaire de savoir programmer un ordinateur pour le mettre à profit. On pourrait même ajouter que cela, à bien des égards, constitue un obstacle, car l'étudiant aurait avantage à consacrer son temps à l'apprentissage de logiciels d'application comme les programmes de traitement de texte, les bases de données et les tableaux électroniques."

Nous avons découvert qu'après tout les ordinateurs ne sont pas des panacées universelles. Qui plus est, "nous passons trop de temps avec les ordinateurs que nous avons maintenant, alors qu'ils seront bientôt désuets". Nos priorités sont à réévaluer.

Burnett s'est inquiété également de la déshumanisation entraînée par un usage excessif de l'ordinateur. Il a cité à l'appui un listage d'ordinateur affiché sur la porte d'un collègue, où l'on retrouvait non pas les noms des étudiants mais leurs numéros d'identité. "On se noit tellement dans les analyses et les rapports de toutes sortes qu'on en oublie les gens", a-t-il déclaré.

Apprendre devrait être un plaisir

Le principal problème, c'est que les étudiants s'ennuient. Les ordinateurs devraient contribuer à rendre l'école plus intéressante, a poursuivi Burnett, et pas seulement en raison de l'attrait exercé par les technologies de pointe. Un système de traitement de texte devrait avoir un effet retentissant, si l'on introduit le plaisir dans le processus créatif.

Burnett a mis les participants en garde contre les programmes d'études préétablis qui risquent, a-t-il dit, de "fournir des exercices répétitifs ne faisant pas appel à l'intelligence" et qui "demandent d'être abordés avec précaution". les "tableaux électroniques, les bases de données et les programmes de simulation" sont beaucoup plus intéressants, a-t-il suggéré.

Burnett souhaiterait également voir davantage de systèmes "invisibles". "Nous voulons que l'étudiant puisse se concentrer sur les sujet d'intérêt sans se laisser distraire par les caractéristiques de l'environnement. Le médium ne doit pas constituer le message. Au lieu de se demander : "Comment dois-je m'y prendre pour que l'ordinateur fasse ceci ou cela ?", l'étudiant devrait se concentrer sur les idées inhérentes au sujet d'étude ou de discussion.

Toujours selon Burnett, même si le vide est une notion étrange, un ordinateur vide peut être préférable à un ordinateur plein : "Plutôt que de fournir à l'étudiant un ordinateur rempli de matières à l'étude, il serait préférable de lui fournir un outil perfectionné qui lui permette d'introduire, d'organiser et de manipuler ses propres connaissances."

Mieux vaut vide que plein

A l'appui, Burnett a cité les programmes de traitement de texte, les tableaux électroniques, les bases de données, les logiciels graphiques et les langages de programmation. "Un ordinateur vide est un outil qui permet de jouer facilement avec les idées émises par les étudiants." De la même façon, "un professeur vide peut être préférable à un professeur plein", a-t-il ajouté, en se remémorant l'arrivée d'un nouveau professeur de physique à la tête de sa classe, à l'école secondaire : "C'était un excellent professeur qui avait de l'expérience mais pas en physique. La matière était tout aussi nouvelle pour lui que pour nous. Et pourtant, de tous les cours que j'ai suivis à l'école, c'est celui-là dont j'ai gardé le meilleur souvenir."

Ce cours a été efficace, a-t-il précisé, parce que nous étions tous encouragés à nous prononcer sur la raison pour laquelle nous jugions que telle ou telle idée ou méthode convenait dans un contexte donné. "Le professeur avait son mot à dire, mais si quelqu'un dans la classe avait une meilleure explication à proposer, il ne s'en formalisait pas. Nous savions qu'en l'absence de toute autorité il nous fallait nous efforcer encore davantage de comprendre, car nous risquions d'emporter nos lacunes avec nous à l'examen du ministère."

Et Burnett de demander : "Qu'ai-je appris dans ce cours de physique ? Sûrement quelques éléments de physique, mais bien plus que ça." Il a terminé en insistant sur le fait que "l'élément clé, c'est l'enseignant".

Pour un perfectionnement réussi du personnel : Dubea examine les dix caractéristiques clés

Afin d'assurer l'épanouissement du personnel enseignant, il faut reconnaître et affirmer la multitude de rôles qu'il joue dans la classe, selon Cynthia Dubea, Ph.D., coordonnatrice du programme au Regional Laboratory for Educational Improvement à Andover, Massachusetts. Lors de la séance sur ce thème, Dubea a énuméré dix caractéristiques essentielles à un programme de perfectionnement du personnel. Toutes sont importantes, a-t-elle dit et tout élément omis gênerait considérablement le programme.

* Un programme de collégialité et de collaboration doit être établi pour empêcher l'évolution d'une mentalité "d'école de rang". L'enseignement et l'épanouissement doivent être un effort collectif.

* La classe doit être vue comme un laboratoire vivant, où les expériences et les risques sont encouragés.

* L'utilisation des bases de connaissances disponibles doit être encouragée. Les enseignants se méfient de la recherche en éducation puisque c'est là un jeune domaine, de dire Dubea, mais la recherche aujourd'hui est meilleure qu'il y a vingt ans.

* Il faut appuyer la participation des intéressés et charger une équipe du contrôle du programme. Les enseignants doivent participer à l'évaluation des besoins, à l'établissement des objectifs, à la planification des activités et des stratégies et à la supervision de l'exécution des programmes.

Laisser le temps de mûrir

* Il faut laisser suffisamment de temps aux enseignants et enseignantes pour qu'ils aient le temps de participer et d'assimiler la matière. Il ne faut pas "laisser passer les nouvelles idées" a averti Dubea. "Il faut leur laisser le temps de mûrir.

* Le leadership et le soutien administratif sont critiques. Dans la plupart des programmes qui réussissent, les administrateurs appuient le processus de développement du personnel et agissent comme modèle pour les participants.

* Les participants doivent être encouragés et récompensés convenablement de manière tangible (argent, stylo en or) et intrinsèque (échanges de vues, gain de compétence).

* La structuration des programmes de développement du personnel doit incorporer l'information disponible sur l'apprentissage des adultes. Il y a peu de différence entre les apprenants adultes et les autres, a ajouté Dubea, notant que le besoin de défi est commun à tout programme éducatif.

* Les objectifs de l'école et de l'ensemble du conseil scolaire doivent être intégrés aux aspirations et aux objectifs personnels.

* Enfin, pour réussir, les programmes doivent être formellement intégrés à une structure organisationnelle, avoir l'appui explicite et l'autorisation du Conseil, être inclus dans les contrats des enseignants, bénéficier de la souplesse, du temps et des fonds nécessaires et être incorporés aux plans de gestion.

Nouvelles approches

Alors que l'utilisation d'ateliers, de conférences, de cours universitaires et de consultants externes constitue une approche adéquate du développement du personnel, Dubea affirme que d'autres mesures peuvent aussi être utiles. Les options comprennent les modèles d'observation et d'enseignement mutuels, l'occasion pour les enseignants d'agir en tant que chercheurs et le développement, au sein du personnel, de la capacité de former des formateurs. "Lorsque quelqu'un vient donner un atelier, voyez à ce que cette personne forme aussi quelqu'un d'autre" a ajouté Dubea.

Dans l'ensemble, a-t-elle conclu, nous devons voir la profession comme étant un continuum. Nous devons comprendre qu'il est parfois nécessaire aux enseignants de quitter leur classe afin de pouvoir mieux y fonctionner. L'école et le district ont la responsabilité de promouvoir un milieu qui encourage le développement du personnel, a-t-elle dit, mais l'enseignant a aussi sa propre responsabilité. "Nous devons nous rendre à l'évidence que nous n'atteindrons jamais le point où il n'est plus nécessaire d'aller de l'avant et où nous pourrons dire "ça y est, nous sommes arrivés". Le voyage proprement dit est notre destination, a-t-elle conclu.

L'avenir est à inventer

Selon Jackson Van Buren Parker III, Ph. D., adjoint administratif de la planification pour le district scolaire de Racine, au Wisconsin, les éducateurs confrontés à une situation non rationnelle doivent entreprendre eux-mêmes les changements qui leur paraissent indispensables.

"Le meilleur moyen de prevoir l'avenir, c'est de l'inventer soi-même", a-t-il déclare, surtout aujourd'hui, où l'acceptation de l'état non rationnel et imprevisible du monde est une condition essentielle de la réussite. Par le passé, on adoptait une méthode rationnelle pour régler chaque difficulté qui se presentait, mais une telle façon de procéder se revele peu adaptée à une époque où les changements se succèdent à un rythme rapide.

Selon Parker, de nouvelles tendances sociales aux Etats-Unis (notamment le vieillissement de la population, l'évolution des structures familiales et l'augmentation du nombre d'élèves appartenant à des minorités visibles) ont des repercussions profondes, parfois inattendues, sur la planification scolaire et l'élaboration du programme d'études.

Les changements dans la composition de la population scolaire résultent d'une diminution générale de celle-ci, baisse qui ne commence que graduellement à s'enrayer. "Autrefois, la majorité se somposait de Blancs des couches moyennes", a-t-il fait observer, "tandis que nous sommes témoins d'un accroissement du nombre de groupes raciaux". Il a ajouté que ce sont ces derniers a qui il incombe de "creer la richesse de l'avenir".

En général, les ecoles nord-américaines doivent s'attendre à un afflux d'élèves de souche asiatique et des couches économiques défavorisées, et doivent donc être prêtes a promouvoir une approche plus ouverte aux questions de multiculturalisme. Il a lance l'avertissement suivant : "Gardons-nous soigneusement de rendre la culture triviale".

Changer nos attentes

Le vieillissement de la population se traduit aussi par une augmentation de l'âge moyen des enseignants, et vraisemblement par une évolution de leurs attentes relativement à leur travail. A l'heure actuelle, on attache une importance décisive aux conditions de travail, mais nous devons envisager l'avenir "en analysant les motivations des gens plus âgés" et encourager les éducateurs à assumer davantage un rôle de leadership.

Si les enseignants et les auteurs des programmes d'études veulent agir de façon efficace dans un monde non rationnel, de déclarer Parker, ils doivent créer un modèle doté d'une organisation et de structures nettement améliorees sous différents rapports.

Parker a dressé une liste des éléments d'une bonne planification scolaire : bonne ambiance locale, processus de planification bien adapté, objectifs scolaires nettement définis et programme d'études clairement énoncé, entre autres. Il a fait valoir que le sentiment d'inutilité ressenti par un nombre croissant d'éducateurs, tant en classe qu'au bureau, signale que le moment est peut-être venu de définir des rôles et des objectifs concrets menant à un avenir meilleur.

Un effort conscient visant à comprendre "la nature de la population desservie" est un élément décisif de ce processus de définition, a expliqué Parker. Les éducateurs doivent prendre conscience que l'Amérique compte 24 000 personnes âgées de plus de 100 ans, et que 14 pour cent des personnes de l'âge d'or ne sont pas en mesure de s'occuper d'elles-mêmes. Ils doivent tenir compte des besoins de la génération d'après-guerre, et des problèmes particuliers auxquels sont confrontées les mères célibataires sur le marché du travail. En dernier lieu, ils doivent connaître les effets exercés par la dissolution de la famille, et par les façons très variables dont les jeunes sont élevés, sur les styles d'apprentissage de ces derniers. Il observe que les jeunes évoluent rapidement en réaction à la tension et aux risques accrus dans la société moderne.

De nouvelles façons de penser

Comme le changement représente la seule constante de ce milieu non rationnel, Parker a examiné certaines des difficultés auxquelles les éducateurs sont confrontés, notamment les suivantes :

* la nécessité de trouver le temps de répondre à un nombre accru de demandes et de besoins de la part des élèves, dans les limites qu'impose la journée et l'année scolaires.

* la nécessité de créer et d'entretenir une motivation, et souvent de surmonter les craintes engendrées par la responsabilisation;

* la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences, sans pour autant négliger certains domaines de compétence établis;

* le besoin de bâtir une vision cohérente d'un milieu scolaire en pleine évolution;

* la nécessité de toujours favoriser une culture véritable de l'éducation, quels que soient l'isolement et la timidité que ressentent nombre d'éducateurs.

En derniere analyse, selon Parker, la meilleure arme des educateurs confrontes a un milieu non rationnel consiste a bien comprendre leur organisation et le monde externe, a chercher de nouvelles methodes de resoudre les problèmes, a formuler la situation telle qu'ils la voient véritablement, et a adopter une attitude positive; ils doivent prendre conscience du fait que leur oeuvre est d'une importance critique. Le chemin est long et ardu, a-t-il conclu, mais le prix de la negligence est trop eleve.

Les programmes d'immersion en français doivent poursuivre leur évolution, estime Asper

La popularité croissante des programmes manitobains d'immersion en français est en train de donner naissance à un ensemble d'informations nouvelles sur les répercussions de la formation à une langue seconde ainsi que sur les attentes qu'elle suscite dans les collectivités, d'après Linda Asper, cadre permanente de la Manitoba Teacher's Association.

Dans un article présenté au cours de l'atelier sur les résultats imprévus du bilinguisme dans le domaine de l'éducation, Asper a signalé que 17 781 élèves de sa province se sont inscrits au programme d'immersion en français en 1989, ce qui représente une hausse de 8 % par rapport à l'année précédente. Depuis l'introduction des premiers programmes d'immersion dans six écoles de Winnipeg pendant l'année scolaire de 1977-78, «la tendance a été à la hausse de 866 %, tout en s'élargissant au fur et à mesure que les parents réclamaient des services, des structures et des installations pour l'apprentissage d'une langue seconde à travers la province».

Dans une enquête réalisée au mois de septembre 1988, les administrateurs du programme d'immersion française de Winnipeg établissaient que le personnel, le programme, les activités scolaires, l'évaluation des enseignants ainsi que la disponibilité des services de soutien étaient des secteurs où des difficultés avaient été rencontrées ou qu'il fallait améliorer. Pour ce qui est du personnel, les répondants avaient signalé une pénurie de spécialistes, un roulement élevé du personnel ainsi que des difficultés à combler des postes dans les régions rurales ou du nord. En ce qui concerne le programme, onze ans après l'introduction des premières classes d'immersion, il manquait toujours du matériel pédagogique et les traductions ne s'obtenaient que lentement. Les préoccupations concernant les activités des élèves se centraient essentiellement sur le besoin d'offrir l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'environnement scolaire, alors que l'unilinguisme des administrateurs et la nature même de l'apprentissage d'une langue seconde faisaient souvent obstacle à l'évaluation des enseignants.

Cette année, l'enquête menée par Asper auprès des administrateurs, des enseignants, des autorités provinciales, de l'association Canadian Parents for French members et des élèves de douzième année du programme d'immersion a permis de préciser un certain nombre de questions importantes, concernant notamment :

* la pénurie d'enseignants bilingues;
* le lien entre le bilinguisme et l'aptitude à l'emploi;
* l'importance du français dans l'identité et l'unité nationales canadiennes;
* les coûts élevés et les ressources limitées;
* la nécessité de favoriser la possibilité de parler le français à l'extérieur de l'école.

Selon Asper, les étudiants ont également manifesté un intérêt à comprendre les autres et «à faire l'expérience de la façon de penser française», alors que les représentants des associations d'enseignants ont souligné l'incapacité des systèmes scolaires à faire face à une demande grandissante en matière de programme, combinée à la baisse des inscriptions et à la popularité croissante des programmes d'immersion.

L'enquête a également fait état d'un certain nombre de différences dans l'identification des résultats imprévus, reflets des places différentes qu'ils occupent au sein du système éducatif. Les étudiants ont mentionné une amélioration des possibilités d'emploi, une plus grande facilité à apprendre d'autres langues romanes, des moyennes cumulatives plus faibles, un soutien accru de la part des parents ainsi qu'une meilleure compréhension du bilinguisme. Pour les enseignants du programme d'immersion en français, la liste comprenait des demandes de la part des élèves pour des traductions en anglais du matériel pédagogique, l'intérêt des parents pour des cours de français le soir, une amélioration de la concentration à l'école et des infractions plus fréquentes aux droits d'auteur. Les autorités provinciales ont déclaré «qu'une implication directe et continue ainsi que le soutien parental dès la conception des programmes ont donné lieu à une collaboration très fructueuse entre l'école et la collectivité sur les plans à la fois formel et informel. En d'autres termes, «les parents participent directement à l'école de plusieurs façons».

La formation des enseignants doit être une priorité, déclare Wideen

Selon Marvin F. Wideen, professeur agrégé en sciences de l'éducation à Simon Fraser University, la formation pédagogique n'a pas toujours reçu, dans les systèmes d'éducation occidentaux, la priorité qu'elle mérite.

"La plupart des auteurs dans le domaine s'entendent pour dire qu'au sein du processus d'éducation rien ne peut être plus important que la préparation de ceux qui devront former nos jeunes", a dit Wideen à l'atelier sur la formation des enseignants." Il nous est permis de supposer avec une certaine assurance que la qualité de l'éducation de nos enfants est directement liée à la compétence, à l'intelligence et aux aptitudes professionnelles de nos enseignants. Nous pouvons aussi supposer que les compétences de ceux-ci sont à leur tour liées à la sélection, à la formation préalable, à l'initiation et au perfectionnement continu des enseignants eux-mêmes.

"Un programme peu coûteux"

Dans plusieurs pays, la formation pédagogique n'a pas été prioritaire ou ne s'est pas révélée d'un excellent rapport. "Aux États-Unis, la formation pédagogique a été traitée comme un programme de peu d'importance dans les collèges et universités", a affirmé Wideen. "Il s'y dépense deux fois plus d'argent pour former un ingénieur que pour former un enseignant, et presque 60 % de plus dans le cas d'un diplômé dans le domaine des affaires." En Grande-Bretagne, "la formation à l'enseignement a été réduite. Un grand nombre d'enseignants n'ont reçu aucune formation pédagogique, mais ils ne le reconnaissent pas."

En réalité, la très grande confiance que la société accorde à ses enseignants et enseignantes et les responsabilités qu'elle leur confie témoignent de la plus grande importance à accorder à la formation professionnelle. Wideen a affirmé qu'il fallait concevoir la formation pédagogique d'une manière très large. "Elle joue un rôle central dans l'éducation de nos enfants et, surtout, dans celle de ceux qui se préparent à leur enseigner."

La formation pédagogique est particulièrement importante dans les écoles où de nouvelles tendances dans la société donnent lieu à des changements rapides. "Les écoles doivent accomplir un meilleur travail," a-t-il noté, et nous pouvons faire mieux. Rien n'a changé depuis 30 ans dans certaines écoles."

Jusqu'à quel point enseignantes et enseignants sont-ils préparés à faire face à ces changements ? Wideen identifie cinq faiblesses au niveau de la formation pédagogique.

- Les enseignants et enseignantes sont insatisfaits de la formation pédagogique qu'ils reçoivent.

* Les jeunes enseignants sortent à peine de longues études, pendant lesquelles ils ont fait, de façon percutante, le procès de l'enseignement. Ils essaieront de faire les choses différemment, a dit Wideen, mais règle générale, ils reviendront aux vieux modèles en l'espace d'un an. Et même là, on les considère comme de bons enseignants et enseignantes.

* L'aspect irrationnel de l'université et le grand nombre d'options possibles dans le domaine de l'éducation font des individus provenant d'une série de disciplines différentes se retrouvent ensemble en formation à l'enseignement.

* La coupure entre recherche et pratique conduit les enseignants et enseignantes à s'éloigner de leurs connaissances de base.

* Une faible compréhension de la démarche d'apprentissage d'un enseignant peut augmenter la difficulté des individus à améliorer leur pratique.

Commençons au commencement

Si on veut que la formation pédagogique soit réellement efficace, a dit Wideen, il faut la reconnaître comme un processus continu entrepris dès le départ. Une approche de collaboration doit être favorisée, ne serait-ce que parce que la formation pédagogique est trop vaste pour être laissée entre les mains des facultés d'éducation. La formation pédagogique devrait concerner tout centre où l'on retrouve des enseignants et enseignantes; de cette façon, le pouvoir et les responsabilités seraient réparties plus également. De même, il importe au plus haut point que le corps enseignant remette en cause les croyances qu'il a apportées à la profession et adoptent, comme base de leur travail, des modèles d'apprentissage et d'enquête qui portent à réfléchir.

Wideen a présenté le programme de formation pédagogique idéal :

* des efforts soutenus pour attirer des étudiants de haut calibre;

* une éducation axée sur une solide formation libérale ainsi que théorique;

* des efforts de coopération de la part de toutes les personnes concernées;

* la reconnaissance du fait que la formation pédagogique constitue un processus continu, depuis la sélection des candidats jusqu'à la formation préalable, leur initiation et leur formation en poste;

* des fondements théoriques sûrs, qui s'appuient sur les plus récentes connaissances de base en matière d'enseignement et de formation à l'enseignement;

* un examen critique des volets à la fois théoriques et professionnels des programmes préalables, avec la perspective d'apporter les modifications nécessaires;

* une prise de conscience du fait qu'il faut associer toutes les propositions de changement ou d'amélioration de la formation pédagogique à l'existence de ressources pour les soutenir et à une attention appropriée pour les mettre en oeuvre;

* un rôle central pour les facultés d'éducation dans la préparation et le perfectionnement professionnel continu des enseignants et enseignantes.

"Inculquez l'altruisme aux bien nantis
qui forment un cinquieme de la population", exhorte Greene

Les educateurs et les systèmes scolaires doivent depasser les "questions pressantes et peut-être sans reponse" d'un "monde tumultueux et profondement bouleverse" pour chercher a faire reconnaitre davantage la valeur de l'altruisme et l'importance de l'experience vecue, selon Maxine Greene, Ph.D., professeure de philosophie et d'education au Columbia University Teachers' College.

Il est inconstestablement necessaire de se preoccuper des besoins educationnels immediats d'une epoque que caracterisent les progres technologiques, le transfert de la production manufacturiere aux pays du Tiers-Monde, l'expansion d'une économie basee sur l'information et la necessité presumee pour les ecoles de contribuer a la competitivite economique des pays", a declare Greene lors d'une seance pleniere tenue le deuxieme jour de la conference "Le programme : la cle". Il s'agit la toutefois d'exigences circonstancielles, de defis qui sont poses selon des perspectives particulieres. A mon avis, même si elles repondent a ces exigences, les écoles existantes n'auront ni rempli ni epuise leurs obligations en matiere d'éducation."

Il est beaucoup plus important, a-t-elle dit, que les ecoles s'occupent de "l'erosion sociale", de la "predominance de l'individualisme et de l'egocentrisme", du manque de dialogue entre les individus et entre les collectivités et du "retrecissement du domaine public", qui sont des tendances sociales naissantes profondement inquietantes. "Envisager un programme d'etudes reposant sur un engagement a l'egard de la conscience civique, ou l'elargissement du domaine public, c'est reflechir à quelque chose qui transcende les competences techniques et fondamentales, aussi importantes soient-elles. La capacite de lire des textes qui portent sur le monde social doit être développee; les valeurs telles la justice, l'équite et la liberte doivent faire l'objet d'une recherche et il faut retrouver leur source dans la tradition; les multiples voix et les multiples realites d'une societé pluraliste doivent être etudiees et comprises."

Le continuum des preoccupations

Sur le plan philosophique, même si certains commentateurs preoccupes par l'anarchie des valeurs ont tendance a "se cramponner aux canons traditionnels qui regissent depuis des annees le programme d'études en sciences humains, a declare Greene, d'autres ont souligne la necessite d'y introduire les diverses perspectives des femmes et des minorites ethniques, des groupes exclus, abandonnes et opprimés". D'autres encore "considerent que le défi fondamental est celui d'une societé administrative - bureaucratisee, depersonnalisee, hierarchisee, inequitable. A leur avis, le programme d'études devrait être le resultat d'un dialogue permanent entre le personnel enseignant et les apprenants; il devrait reposer sur une "alphabetisation critique" tiree du vecu même des apprenants, et être elabore a partir de biographies vecues et de themes formules dans un langage qui reflete, selon l'expression de Paulo Freire, notre vocation, l'"humanisation d'être conscientss auxquels on a confére la liberté d'être".

Dans cette perspective, a poursuivi Greene, un défi critique se pose : la division naissante de la population active globale en trois groupes distincts : le personnel professionnel et de gestion qui est charge d'offrir des "services

symboliques-analytiques"; le personnel de production courante qui accomplit des tâches repétitives comme le traitement des donnees; et le personnel relativement non specialisé qui travaille dans l'industrie des services. ("Le personnel le plus recherché aux Etats-Unis - et ici m'effraie - sont les agents de securite, a-t-elle observe. Comment forme-t-on des agents de securité?") Cette polarisation laisse penser que lesdits analystes symboliques, les "bien nantis" qui forment peut-être 20 pour cent de la population, vont au bout du compte supporter une grande partie des frais nécessaires pour l'éducation des enfants venant de milieux defavorisés. "La difficulté vient de ce que les bien nantis, du moins aux Etats-Unis et je suppose que c'est le cas au Canada, deviennent de plus en plus individualists et perdent le sens de l'intedependance ou même l'estime de soi qui pourraient les inciter à traiter équitablement les personnes qui forment le cinquième inférieur."

"Une societé fragmentée, égoiste"

Pour corriger cette évolution vers une societé fragmentée, egoiste et stratifiée", il faudra reconnaitre les inconvénients ainsi que les avantages de l'informatisation, examiner la qualité de la vie dans les milieux de travail transformés par la technologie et comprendre le choc profond que la déqualification cause aux travailleurs et travailleuses touchés. Greene a cité deux economistes qui préconisent "d'accorder aux sciences humaines, a la culture generale, aux techniques d'expression et à la pensée créative au moins autant de poids qu'aux matière technologiques, si l'on veut que la population soit preparee a découvrir la manière dont les moyens technologiques peuvent être employés de maniere utile et humaine".

En même temps, pour passer à l'action, il faut fonder celle-ci sur le possible. "Il est peu probable que nous puissions élaborer des programmes d'études qui soient acceptables aux divers groupes et qui mènent directement a un changement social de grande envergure, a affirmé Greene. Mais il est possible que nous inventions des programmes d'études qui permettront de percevoir d'autres possibilites de vie : se regrouper dans les quartiers pour ouvrir des garderies ou des installations sportives; faire pousser des jardins dans des espaces abandonnes; creer des stations radiophoniques; s'occuper des services de consultation; et, avec un peu de chance, construire des choses, modeler de l'argile, ecrire des chansons, inventer des chorégraphies, improviser ou modifier des pièces de theâtre."

Ce qui importe peut-être davantage, c'est d'orienter très tôt les apprenants les plus favorises vers les valeurss fondamentales d'une societé altruiste et humaniste. "J'ai espoir qu'une éducation variée, enracinée dans le reel, orientée vers le partage du monde subjectif ou se passe la vie ordinaire, pourra peut-être proteger certains de ces apprenants contre le scientisme ou le technicisme ou le positivisme en vertu desquels les "grands experts" peuvent si facilement opérer une séparation entre les connaissances et les valeurs ou les préoccupations morales."

Pour Greene, "un des défis pour nos écoles est de trouver comment nourrir cette conscience d'exister en ce monde". A cet égard, "je pense aux arts, à la découverte du corps à travers la danse, à ouvrir les horizons sonores, ou à la reconquête de la spontanéité par l'engagement poétique... Je ne possède aucune preuve que cette forme d'éducation précoce favorise un type de réflexivité qui puisse dissiper la froideur du technicisme. Par contre, je suis convaincue que l'un des défis cruciaux d'aujourd'hui repose sur un phénomène que certains observateurs qualifient de sous-classe permanente." Les éducateurs doivent prendre des mesures promptes et rapides, a-t-elle dit, pour "trouver des façons d'offrir de nouvelles possibilités d'apprentissage aux jeunes qui ont subi des torts et qui sont souvent abandonnés", en se basant sur "de nouveaux genres de complicités et de relations avec les familles, les églises de quartier, ainsi qu'avec les centres communautaires et les organismes".

Le contraire de la moralité

Se souvenant de la définition de l'indifférence de John Dewey comme étant " le contraire de la moralité", Greene a fait la distinction entre la formation de la conscience et "ce que l'on conçoit comme l'éducation morale". La conscience, a-t-elle dit, " requiert la culture de certaines aptitudes morales et une certaine réflexivité"; elle se manifeste par les efforts qu'une personne déploie dans son champ d'activité afin d'atteindre qualité et à excellence. " Au-delà de la profession, il y a la conscience d'être membre d'une société, avec les aptitudes pour la vie publique et l'échange qui sont requis pour réaliser une pleine adhésion, d'ajouter Greene. "Il y a aussi la capacité; comment doit-on enseigner cela? En mettant de côté les intérêts personnels maintenant et toujours, dans l'intérêt des autres, ou dans l'intérêt de ce qui doit prévaloir."

Avec ces impératifs en tête, a-t-elle conclu, "les risques, l'émerveillement et l'imprévisibilité de l'enseignement en font une des entreprises humaines les plus dignes et les plus périlleuses. Il existe peut-être des plans logiques dans la tête de ceux qui représentent le système, mais pour ceux qui travaillent sur le terrain, pour les gens comme moi et pour plusieurs d'entre vous, il devrait y avoir, et il n'existe que la possibilité."

Dans sa réplique au commentaire de Greene, le Dr Ruth Whitehead, professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa a dit de la présentation "qu'elle lui rappelait les multiples voix et les différentes opinions qui ont un effet sur l'enseignement d'aujourd'hui". Les enseignants "ont expérimenté les défis posés par plusieurs de ces voix" et ont survécu aux différentes réactions concernant les désirs de changement. Par contre, la mise au point de Greene sur "les grandes questions" force le système éducatif à prendre en considération le fait que la génération la mieux instruite dans l'histoire de l'homme constituera toujours "la génération qui, en bout de ligne, pourrait s'autodétruire".

Pour Whitehead, la seule mais la plus importante des questions est de savoir comment les enseignants peuvent réagir face à ce défi. C'est une chose d'être "accablé par un sentiment d'impuissance et de désespoir" face à la pauvreté écrasante et son effet sur la vie des enfants autant que sur celle des adultes. Les enseignants peuvent être scandalisés par les

inégalités raciales, la violence envers les enfants et le problème des sans-abris. " Mais quelle est notre réaction? Est-ce que les responsabilités d'autrui peuvent être nourries, dans un monde qui ne tient que par une philosophie relativiste? " Idéalement, "le pourquoi devient critique lorsque vous êtes confrontés au vrai monde de l'enseignement et des enseignants".

Un premier pas dans la bonne direction, a dit Whitehead, serait de s'arrêter et de réfléchir au sens que l'on donne aux termes défi et changement. "Si nous définissions correctement le mot changement, peut-être le défi nous apparaîtra-t-il moins menaçant. Nous pourrons donner un sens au processus de changement seulement lorsque nous comprendront ces termes.

Normand-Gilles Bérubé, directeur administratif du développement éducationnel au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, a soulevé plusieurs points, à la lumière des commentaires de Greene.

Alors que le désir d'embrasser le changement à des niveaux intellectuels et émotionnels est très réel, selon lui, il est toujours important de mesurer les progrès de la réforme. Cela suppose qu'il existe un besoin de comprendre les buts de cette réforme tout en ayant une vision claire des changements possibles à y apporter; il faut être prêt à accepter les risques inhérents à tout changement valable, démontrer une ouverture d'esprit face à de nouvelles options et demeurer ouverts à l'évaluation ainsi qu'aux nouvelles indications. Il est évident, a-t-il dit, que la réussite de toute réforme doit se mesurer au succès de l'effort accompli en vue de rejoindre les élèves à un niveau sprirituel profond, de stimuler la curiosité, d'établir une soif et un besoin d'apprentissage, en plus de permettre à l'élève de comprendre et solutionner des problèmes.

Bérubé a repris à son compte les propos de Greene sur le besoin d'établir un environnement social et culturel positif à l'école, dans le but d'assurer la pleine participation des différents groupes socio-économiques, des communautés culturelles et des minorités visibles, des enfants maltraités ou victimes d'abus sexuels, ainsi que les élèves qui éprouvent des besoins pédagogiques spéciaux ou qui sont confrontés à des défis d'ordre physique.

Les panélistes apportent "d'autres points de vue" au débat sur le programme d'études

A l'occasion d'un panel-discussion tenu au cours du second après-midi de la conférence, Le programme : la clé, des représentants du monde des affaires, d'organismes communautaires, et des échelons supérieurs de l'administration scolaire, ont mis en commun les perspectives liées aux "autres points de vue" dans le débat en cours sur le programme d'études, l'enseignement et le leadership.

C'est Kay Sigurjonsson qui présidait la séance. Elle est directrice exécutive adjointe de la Fédération of Women Teachers' Association of Ontario. Elle a ouvert la séance en faisant remarquer qu'il ne manquait pas de critiques à l'endroit du système scolaire. Aucun groupe n'a fait des interventions aussi bruyantes que celles du monde des affaires. "Mais il y a aussi des critiques à l'endroit de l'école qui adoptent une perspective tout à fait différente, a-t-elle pris soin d'ajouter. Ces critiques proviennent d'activistes sociaux, et bien sûr, des enseignants eux-mêmes. Devant ces critiques, nous sommes tous portés à l'introspection et inquiétés par le fait qu'elles ne s'arrêtent jamais."

Une confiance affaiblie

John Dinsmore, président du Corporate Higher Education Forum, a décrit l'éducation comme "un domaine très important de notre société qui a été dépassé par les événements." L'évolution technologique est tellement rapide que plusieurs "institutions fondamentales" de notre société n'arrivent pas à en suivre les conséquences. Mais, d'un point de vue affairiste, la question de fond traditionnelle, celle de la préparation adéquate des étudiants à leur future carrière, n'est toujours pas résolue. "En ce moment précis, la baisse de confiance énorme vis-à-vis le système éducatif est la première chose qui nous frappe."

La mauvaise publicité, méritée ou non, qu'on a fait aux écoles dans les dernières années pourrait avoir un effet positif, a affirmé Dinsmore, si elle devait secouer "l'étonnante apathie qui existe dans notre communauté à propos de l'école et de son fonctionnement." Les partisans "d'autres points de vue" ne peuvent plus fermer les yeux sur les faiblesses en matière d'écriture, de lecture, et de calcul, qu'on rencontre chez des élèves du secondaire et chez les diplômés. Et cela sans mentionner la "préoccupation fondamentale de notre éducation traditionnelle aux plans des valeurs, des relations sociales et de la communication."

Le président du Conseil du patronat du Québec, Ghislain Dufour, a reconnu que le monde des affaires est de plus en plus exigeant à l'égard du système scolaire et que les critiques adressées aux éducateurs sont parfois mal dirigées. Les problèmes de lecture et d'écriture, de calcul, de discipline et de préparation au travail sont très réels, mais le problème fondamental, d'après lui, consiste en un manque de collaboration entre les secteurs concernés. Le problème est illustré par le budget fédéral de fin avril qui comportait une réduction des paiements de transfert pour l'éducation postsecondaire.

Mais, compte tenu des études qui montrent que les élèves canadiens perdent du terrain au cours de leur vie scolaire par rapport à leurs semblables dans d'autres pays, la qualité de l'enseignement demeure une question importante. Cela est particulièrement troublant quand on pense au rôle que doit jouer l'éducation pour assurer la compétitivité du Canada, son progrès et même sa survie, sur le plan économique.

Un intérêt commun

Dufour a ajouté que les élèves devaient se spécialiser pour une raison parallèle; en termes simples, ce n'est plus aussi facile que ce l'était de trouver du travail. L'association des défis du monde des affaires avec ceux du monde de l'enseignement milite en faveur d'une normalisation des intérêts entre ces deux mondes : "Il y en a un qui a besoin d'argent pour former des gens; tandis que l'autre a besoin de gens formés pour faire de l'argent."

En qualité de président de la Western Conference of Catholic Bishops, Mgr Remi de Roo, de Victoria, s'est exprimé en faveur d'une refonte totale du système scolaire et des fondements sur lesquels il s'appuie. Pour que cette transformation s'opère, il faut "avoir goûté l'essence de l'apprentissage, plus encore l'essence de la vérité. Cela signifie dialoguer et aussi rêver, comme on l'a suggéré plus tôt aujourd'hui." En remettant progressivement de l'avant "notre rêve de société, nos valeurs fondamentales et notre mythe", la société en viendra à reconnaître que "pour avoir laissé le machinisme gouverner notre monde, nous avons tous été trompés, tant les enseignants que les élèves."

Préconisant une nouvelle intégration de la raison, de l'esprit et du corps, de Roo a mis de l'avant un programme à grands défis pour les années qui viennent. "En tant qu'éducateur et ecclésiastique, je ne me considère pas optimiste, dans le sens où nous pourrions continuer à prévoir le cours des choses, à nous asseoir sur nos lauriers en espérant que tout soit pour le mieux. Mais je suis plein d'espoir quand je constate l'angoisse profonde des éducateurs et des élèves. J'aime espérer et j'ai confiance que, grâce à la remise à neuf de cette découverte, surgira la merveilleuse source du renouveau et du potentiel humain que nous recelons."

Dante Lupini, surintendant des écoles du Vancouver School Board, s'est dit encouragé par une définition du programme d'études renvoyant à "l'idée fort simple de ce qui doit être enseigné, par qui, à qui, quand et où." La clarté de cette définition et sa très grande portée constituent la clé de toute discussion sur la réforme de l'éducation.

Lupini a souligné que quiconque avait une expérience de l'école publique était tout à fait conscient des variations du nombre d'inscriptions. Les éducateurs peuvent aussi se rappeler le changement de cap dans les perceptions du public à l'endroit de l'école, depuis la période où on la croyait un remède à tous les maux jusqu'à celle où l'on ne la croit plus capable de faire ce qu'elle a à faire. Les systèmes d'enseignement ont dû tenir tête aux découvertes technologiques, faire face à l'augmentation phénoménale des connaissances de base qui, traditionnellement, constituent la teneur de l'éducation. Ces mêmes systèmes d'éducation ont dû composer avec les nouvelles prévisions selon lesquelles l'agriculture ou l'industrie

offriront moins de 20 % de tous les emplois en l'an 2000. En si peu de temps, les enseignants ont dû faire face, dans leurs classes, aux besoins issus d'une plus grande diversité de culture, et à ceux issus de situations familiales également plus diversifiées. Ces différences créent une gamme de besoins d'apprentissage sans précédent et, souvent, des attentes vis-à-vis de l'avenir qui sont plus modestes que celles de leurs parents.

Rupture du consensus

"Dans les sables mouvants de cette situation complexe, il y a, d'après Lupini, rupture du consensus sur la vocation de l'école. Les conseils scolaires ont répondu de manière typique à des préoccupations publiques particulières. Ils ont mis en place des classes d'accueil pour les enfants dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français; ils se sont préoccupés des besoins des élèves handicapés physiquement ou mentalement; ils ont lancé divers niveaux d'enrichissement ainsi que des programmes artistiques pour satisfaire des intérêts particuliers; ou encore ils ont mis des collations à la disposition des enfants qui arrivaient à l'école sans avoir mangé.

Mais c'est dans l'essence du corps social lui-même que d'être préoccupé par une vaste gamme de questions, depuis la lecture, l'écriture et le calcul jusqu'à l'éducation pour la paix et les droits de la personne. Étant donné l'ampleur des considérations politiques et pédagogiques en cause dans le processus, "est-il étonnant, ajoute Lupini, que l'une des recommandations majeures de la Commission royale sur l'éducation en Colombie-Britannique ait été une définition plus claire et stricte du mandat de l'école.

Il faut comprendre le lien entre le cerveau et l'esprit, selon le professeur Despins

Bon nombre des méthodes pédagogiques ont été formulées sans que l'on ait pris en considération le processus d'apprentissage tel qu'il se manifeste dans le cerveau, selon Jean-Paul Despins, professeur agrégé à l'Université Laval.

"Apprendre à un enfant n'est pas uniquement un problème psychologique, ni uniquement un problème physiologique", a déclaré Despins à l'atelier sur le lien entre l'esprit et le cerveau. Mais dans la mise sur pied d'un trop grand nombre de programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté, on s'est trop attardé aux problèmes psychologiques et physiologiques, ce qui a souvent contribué à donner aux élèves une piètre image d'eux-mêmes, puisqu'ils se trouvaient catalogués comme des personnes ayant des troubles d'apprentissage, comme des handicapés en matière d'apprentissage.

"Ces personnes ne sont pas handicapées à leurs propres yeux, mais aux yeux des autres", a-t-il souligné. "On leur impose des valeurs culturelles qui ne sont pas les leurs."

Despins a suggéré qu'on laisse les enfants ayant des prétendus troubles d'apprentissage poursuivre leurs études à leur propre rythme, et il a fait remarquer que de nombreux étudiants éprouvant des troubles relèvent le défi de faire des études postsecondaires.

Les problèmes de développement

Dans certaines écoles, on est encore incapable de faire une distinction appropriée entre problèmes psychologiques et problèmes physiologiques. Despins a mentionné qu'il arrive souvent que des déficiences intellectuelles apparentes reflètent en fait un stade du développement physiologique chez l'enfant. "Un enfant est incapable de parler tant que son larynx n'est pas suffisamment développé", a-t-il ajouté.

Mais dans le domaine dans lequel travaille M. Despins, l'enseignement de la musique, "les enseignants ne tiennent pas compte du processus de développement". Par contre, en neuropédagogie, on insiste sur les étapes de développement physique de l'enfant. Il a insisté sur le fait qu'en "étudiant les capacités motrices et le système neurologique, on comprend mieux l'apprentissage même". Ainsi, l'évaluation des troubles d'apprentissage devrait tenir compte des différents niveaux de développement physique et anatomique entre les garçons et les filles. Il a ajouté que le programme scolaire tient compte des capacités intellectuelles des enfants sans tenir compte de leur développement physiologique.

Selon Despins, une partie des problèmes réside en ce que l'enseignement n'a pas été pris au sérieux par le passé. D'après certaines définitions, un enfant est un être qui ne parle pas et qui doit donc apprendre à le faire. Et pourtant, au XVIIIe siècle, on laissait aux femmes la tâche d'enseigner aux enfants, parce que les hommes estimaient qu'ils avaient des choses plus sérieuses à faire. "Ce fut le début d'un stéréotype selon lequel l'enseignement est quelque chose que l'on dit important, mais qui n'est pas vraiment traité comme tel."

Despins ajoute de plus que "dans nos idées au sujet de l'enseignement, nous mettons trop l'accent sur l'adulte. Par conséquent, nous nous attardons sur la matière enseignée au lieu d'accorder notre attention à l'enfant. Par exemple, l'enfant doit apprendre le sujet à l'étude. On tient peu compte du développement de l'enfant et du processus d'apprentissage." Afin d'illustrer son propos, Despins a mentionné le cas d'un enseignant qui avait demandé à des enfants de chanter doucement. Les enfants ont ralenti le rythme, car, dans leur compréhension des choses, c'est ce que "doucement" voulait dire pour eux.

"Lorsque vous connaissez la solution à un problème, et si vous connaissez le sujet, tout est simple évidemment", a poursuivi Despins. "Il est facile d'oublier que l'on attend des enfants qu'ils apprennent en passant du complexe au simple".

Des théories erronées

Despins a indiqué que les théories erronées au sujet du fonctionnement du cerveau avaient également eu un impact. "Pour parler, il faut utiliser les deux hémisphères du cerveau, et les théories passées qui ont isolé la capacité linguistique dans la partie gauche du cerveau et qui ont appliqué cette idée au processus d'apprentissage étaient dans l'erreur. On ne peut pas isoler l'aspect linguistique de l'aspect spatial", a-t-il fait valoir. En outre, l'humain ne se distingue pas par ses capacités visuelles, mais plutôt par ses capacités auditives. "Le fait de séparer les capacités et de les étudier de la sorte n'aide pas les éducateurs, car nous devons prendre en considération l'ensemble", a-t-il déclaré.

Dans la même veine, Despins a ajouté que "nous insistons sur certaines habiletés sans tenir compte des autres. Les valeurs culturelles privilégient certaines habiletés". Il a mentionné le cas d'un enseignant dont les élèves pouvaient bien parler, mais ne pouvaient pas écrire, et il a exhorté les éducateurs à déceler les troubles d'apprentissage dont les causes sont de nature psychologique. "Ne tentez pas de faire ce que la nature ne peut pas faire", a-t-il conseillé. "Nous devrions reconnaître et valoriser les différences d'aptitude."

De plus, les méthodes d'enseignement devraient refléter les nouvelles découvertes et les nouvelles percées en neuropsychologie et dans les domaines connexes. Toujours selon Despins : "Nous avons seulement étudié la mémoire à court terme et à long terme, mais la mémoire sensorielle est également importante. Lorsque ce type de mémoire n'est pas fixé, seule la mémoire à court terme ou une partie de la mémoire à long terme existe. Souvent, le processus pédagogique ne développe pas la mémoire sensorielle, parce que la stimulation visuelle est insuffisante."

En guise de conclusion, Despins a souligné l'importance de tenir compte des données anatomiques dans l'étude du cerveau et de l'esprit. "Il faut éviter de mettre tout le monde dans le même moule et de juger les personnes selon une norme unique."

Whitehead énonce les "Dix Commandements" de toute réforme scolaire

Selon Ruth Whitehead, Ph. D., professeure adjointe de la faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa, rien de plus facile que de s'accrocher à un aspect au détriment des autres lorsqu'on essaie d'apporter des changements dans le domaine de l'éducation. Pendant longtemps, observe-t-elle, "on parlait uniquement de présentation. Le mot d'ordre est aujourd'hui la "mise en oeuvre". Mais il faut prendre conscience que beaucoup d'autres choses entrent en jeu".

Lors d'un atelier consacré aux méthodes de "mise en oeuvre", Whitehead a énoncé ce qu'elle nomme les "dix commandements" régissant tout changement. "Je ne cherche pas à vous accabler", déclare-t-elle, "mais ils se révèlent très utiles lorsque nous essayons de mesurer les répercussions des changements sur les méthodes pédagogiques actuelles".

1. Tu ne glorifieras pas le changement. "Nous devons soigneusement éviter tout changement fait au seul nom du changement", déclare Whitehead. "Le changement n'est pas nécessairement un bien; innovation et changement ne sont pas automatiquement synonymes".

2. Tu ne commettras pas de méprise au sujet de l'adoption. "L'adoption d'un changement n'est pas synonyme de mise en oeuvre", prévient-elle. On lui avait demandé, par exemple, d'évaluer à quel point des nouvelles lignes directrices destinées aux enseignants étaient utilisées; elle découvre que ce degré d'utilisation se chiffre à 2,5 sur une échelle de 6, mais ceux qui ont créé le programme le jugent excellent et ont peine à accepter son évaluation. "Comme on l'avait adopté, ils s'imaginaient qu'il était automatiquement mis en oeuvre. Mais l'adoption du meilleur programme au monde ne garantit nullement qu'il sera mis en oeuvre".

3. Tu ne réagiras pas seulement aux pressions exercées par le public. "Les votes, le financement et l'appui peuvent se révéler une motivation puissante", prévient-elle, "mais il convient d'étudier toutes les autres possibilités avant de succomber à une telle pression. Nous devons nous assurer que nos propositions sont parfaitement adaptées au contexte, et prendre conscience de ce qui nous motive dans de tels cas".

4. Tu n'accepteras pas d'emblée les résultats de la recherche. "Surtout, remettez-les en question", déclare Whitehead. "Demandez donc ce qu'on essaie vraiment de vous dire." Elle observe qu'il est d'importance cruciale de ne pas toujours prendre au pied de la lettre ce qui est écrit ou présenté.

5. Tu ne dissimuleras pas les résultats escomptés. "Cachons-nous aux utilisateurs les résultats que nous escomptons? Nous devons absolument préciser ce que nous voulons et espérons réaliser".

6. Tu n'envisageras pas tout changement comme un evenement unique. Whitehead fait valoir que tout changement comporte plusieurs stades. "Un changement ne se produit pas en un jour, et jamais en vase clos: tout changement a des repercussions."

7. Honore les personnes touchees. "Les gens sont la cle de tout changement, et nous devons apprendre a honorer ceux qui sont en cause." La façon dont les changements sont mis en oeuvre traduisent bien nos sentiments envers ces gens, mais il ne faut jamais perdre de vue qu'ils se sentent souvent vises par toute initiative. "Notre reaction naturelle a tout défi, c'est la crainte: il convient donc de tenir compte de ce facteur".

8. Tu ne verras pas le changement comme un phenomene isole. Le changement se repercute dans l'ensemble d'un organisme, explique Whitehead. "Cela touche la structure et l'ambiance d'un organisme, de même que les gens. Il y aura toujours des repercussions, que nous devons prévoir et prendre en ligne de compte".

9. Tu n'envisageras pas le changement comme se perpetuant indefiniment. Il faut contrôler tout changement apporte a un systeme, et il faut aussi qu'une reaction se produise.

10. Enfin, souviens-toi que le changement prend du temps. Il ressort d'une recherche a ce sujet qu'un changement prend au moins trois ans.

Pour conclure ses propos, Whitehead relate l'histoire de la sauterelle souffrant de rhumatisme. Comme elle ressent une souffrance aiguë et craint l'hiver qui approche, elle va consulter un vieux hibou fort sage. "Ce que tu dois faire, lui déclare ce dernier, c'est te changer, te metamorphoser en un criquet et hiberner". La sauterelle s'en retourne chez elle, rumine ce conseil, puis va de nouveau chez le hibou pour lui demander comment elle doit s'y prendre. "Je t'ai dit ce que tu dois faire", repond le hibou. "A toi de voir aux moyens d'y parvenir!"

Il en va de même dans l'education, ou des voix nombreuses s'elevent pour "nous dire quoi faire. Souvent, ces voix parlent de changement". Mais a la difference de l'anecdote ci-dessus, "les gens reviendront nous demander comment s'y prendre, et nous ne devons pas nous borner a leur repondre. "Je vous ai dit quoi faire; a vous de voir comment vous y prendre!".

Les groupes d'intérêt jouent un rôle important : Panel-discussion

Les groupes réprésentant des intérêts particuliers jouent souvent un rôle utile et profitable au système d'éducation, selon l'avis de Bill Kent, ex-président de l'Association des administrateurs des écoles canadiennes. De tels groupes, de même que leurs principes directeurs, peuvent avoir un effet positif sur la politique scolaire, a-t-il dit.

" Nous avons tendance à être sur la défensive," avertit Kent. "C'est un des problèmes que nous avons. Quand quelqu'un remet des choses en question, nous réagissons comme si nous devions nous porter à la défense du statu quo. Il est néfaste de réagir de la sorte. Par notre attitude défensive, nous mettons un frein à l'élan des groupes d'intérêt."

Les conseillers scolaires ne sont pas les seuls à représenter les écoles, affirme Kent: "Je crois que la politique et l'enseignement sont liés, et c'est bien. Un équilibre entre l'école, la population et le gouvernement est nécessaire.

Ce qui distingue les groupes de pression des partis politiques, selon Kent, "c'est qu'il veulent exercer une influence plutôt que de tirer les ficelles du pouvoir. Ils travaillent mieux lorsqu'ils ne sont pas institutionnalisés et lorsqu'il y a absence de structures autour d'eux.

Pour qu'un groupe d'intérêt puisse être efficace, il doit "atteindre le niveau ministériel, parce que la plupart des députés n'en connaissent guère plus que la moyenne des gens." Au niveau local, " la pression peut s'appliquer aux conseillers scolaires, puisqu'ils ne fonctionnent pas comme un parti politique."

Les groupes d'intérêt sont valables, selon l'avis de Kent, en partie parce qu'ils rassemblent les parents et des membres du grand public. "Ils créent une tension constructive qui peut mener à l'élaboration de politiques. Si vous réagissez positivement face à eux, vous serez mieux compris par la communauté que vous désirez servir."

Dans les relations avec les groupes d'intérêt, a-t-il insisté, il est important "de reconnaître leur rôle positif." Cela ne sert strictement à rien de dire: "Vous n'êtes qu'un petit groupe," alors que la concertation peut aboutir à des résultats concrets.

Le directeur de la Fédération de la main-d'oeuvre de l'Ontario, James L.Turk, a lancé un avertissement à propos du danger qui résulterait d'une collaboration trop étroite avec un groupe d'intérêt particulier.

"De nos jours, le système d'éducation est menacé d'assujetissement," d'affirmer Turk. Aux Etats-unis par exemple, "il y a des lois qui visent à réformer le système pédagogique dans le but de permettre une plus grande coopération entre les écoles et l'entreprise." Ceci pourrait signifier, de dire Turk, que l'on "préparerait les enfants à devenir des employés."

Certaines écoles appuient cette idée, de poursuivre Turk. "Mais ce rapport peut symboliser des conséquences dangereuses," a-t-il prévenu. "L'école ne devrait pas pouvoir être adoptée. Les buts de l'enseignement ne devraient pas se borner à satisfaire aux exigences du système économique. Nous devons nous battre pour que le système pédagogique ne soit pas pris en otage par un de ces groupes."

Par contre certains groupes d'intérêt sont bons, selon Turk. Les organisations qu'il préfère travaillent à des dossiers précis et ont une raison d'être précise, malgré qu'il avoue s'inquiéter de ceux qui défendent un point de vue plus général et qui souhaitent pouvoir façonner le système dans l'avenir.

Ne craignez pas d'être confrontés à des enjeux délicats, recommande Nelson

Les enseignants ne peuvent s'enfermer dans une tour d'ivoire de paradigmes théoriques, à l'abri des enjeux de la vie quotidienne, selon Fiona Nelson, enseignante, administratrice et présidente de la Commission scolaire de Toronto et présidente du conseil de l'Institut national pour la survie.

Plusieurs enseignants tentent d'aborder des sujets délicats dans leur salle de classe, mais "il est bien évident que la plupart des enjeux et problèmes pressants de notre temps n'ont pas encore trouvé place dans les manuels scolaires", a affirmé Nelson. Même si les enjeux environnementaux font la manchette, trouvent une oreille attentive chez les publicistes et sont l'objet de remises en question continuelles, les enfants ne sont pas confrontés à cette réalité. Nelson a servi une mise en garde : "Il est de plus en plus difficile de faire la distinction entre les bons et les méchants, mais les enfants doivent être instruits de telle sorte qu'ils puissent en venir à faire la différence."

Les jeunes doivent faire preuve d'une flexibilité plus grande aujourd'hui que jamais auparavant, selon Nelson, et l'on ne peut plus se contenter "d'enseigner un programme prédéterminé". A la Commission scolaire de Toronto, le programme d'études intègre des cours controversés traitant de l'étendue des problèmes reliés à la course aux armements, aux aspects économiques de la technologie ainsi qu'aux enjeux relatifs à l'écologie.

Etre branché sur la réalité de l'apprenant

L'enseignement prend toute sa valeur dans les rapports qui peuvent être établis avec la vie de l'apprenant. Cependant, si les écoles doivent intégrer l'enseignement des enjeux contemporains controversés à leur programme, les enseignants devront être soutenus. Cela signifie de fournir aux enseignants "un recyclage considérable afin qu'ils puissent y puiser une confiance renouvelée. Ce n'est ni facile ni bon marché, mais c'est essentiel." Citant Albert Einstein, Nelson a exhorté les participants à "ne considérer que leur appartenance à l'humanité et à oublier tout le reste".

Nelson a mis en garde contre "un esprit de retour à la base qui représente un danger pour notre société. Nous, du domaine de l'enseignement, constituons des cibles faciles." Le domaine de la religion présente un problème particulier car "les gens ont tendance à oublier avec trop de facilité la finalité de la religion et se perdent dans les méandres de cette problématique". Une attention toute particulière doit être consacrée aux domaines relatifs à l'aspect épidémique du SIDA et à la situation lamentable à laquelle font face les sans-abri. "On commence à peine à sentir le vent de compassion et d'humanité nécessaire pour y faire face", selon Nelson. Des dépliants, fournissant des renseignements mis à jour concernant le SIDA, sont maintenant disponibles, mais on attend toujours que les manuels scolaires fassent allusion discrètement aux enjeux beaucoup plus exigeants d'humanitarisme et de compassion qui sont liés à ces questions.

On peut également aborder la question des réfugiés à l'intérieur des écoles. "C'est fort à-propos, si l'on considère l'afflux de personnes en provenance du Tiers-Monde. Ces réfugiés ont été témoins de scènes qui feraient tressaillir n'importe lequel d'entre nous, a mentionné Nelson. On note la présence d'un grand nombre de personnes qui semblent s'être totalement fondues dans la réalité canadienne. Mais, est-ce bien le cas ? Ont-elles solutionné leurs problèmes ?" Les enseignants doivent être prêts à faire face à la complexité des expériences traumatisantes vécues par les réfugiés, a-t-elle indiqué dans une mise en garde, car, dans l'état actuel des choses, ces gens ne peuvent sans doute compter que sur eux-mêmes pour y faire face.

Si nous ne nous en préoccupons pas, s'est-elle demandé, "ne serons-nous pas aux prises avec des problèmes sociaux qui dépasseront l'imagination ?"

Des lignes directrices fondées sur l'éthique devraient constituer l'élément déterminant lors de toute décision relative à l'inclusion, au programme pédagogique, de sujets délicats, a-t-elle conseillé. "Les parents, les enseignants, les commissaires ainsi que les administrateurs, qui se sentent concernés, doivent donner l'exemple."

Selon Nelson, les commissions scolaires ne doivent en aucun cas devenir les victimes de considérations économiques. "A titre de femme politique, je crois qu'il est de mon devoir de renseigner mon public et je n'ai jamais poussé qui que ce soit à soulever la question des taxes. Si nous ne réussissons pas à effectuer notre travail de la meilleure façon qui soit avec les effectifs décroissants de la clientèle scolaire actuelle, qui paiera les taxes et qui contribuera aux régimes de retraite de demain ?"

Le problème ne réside pas "dans un manque de ressources financières, mais bien dans un manque de volonté de dépenser l'argent comme il faut" et, en cette matière, il faut discuter avec les parents. Mais, après tout, c'est là le boulot des conseils scolaires. "Ce sont eux qui présentent les outils pédagogiques au public" a-t-elle rappelé avec insistance. "Il est injuste de laisser uniquement les enseignants porter le fardeau sur leurs épaules."

Selon les panélistes, le système éducatif doit être fondé sur le partage et les préoccupations locales

Le panel-discussion sur la responsabilisation de la population enseignante a examiné à fond les problèmes et les besoins qui ont émergé au niveau local depuis que l'on a commencé à s'intéresser à la question de la responsabilisation, il y a quelques années.

"Il est nécessaire de réduire les pouvoirs et de construire un système d'éducation fondé sur le partage", a suggéré Gérard L. Dureault, cadre permanent de la Manitoba Teacher's Society. Bien qu'il ait exprimé des réserves à l'égard du mot "responsabilisation", il a reconnu la nécessité pour les enseignants de prendre part au processus décisionnel dans le système éducatif.

Dans son exposé sur l'apport des enseignants aux décisions portant sur le programme d'études, Dureault a fait mention d'un sondage publié dans Vie Pédagogique et dans lequel les enseignants énuméraient 37 compétences essentielles que doivent acquérir les élèves. Les 10 compétences prioritaires comprenaient la capacité d'écrire de façon cohérente, la pensée critique, la lecture et la compréhension. Selon Dureault, le sondage a démontré qu'il y a un consentement à cet égard. "Mais ce dont nous ne nous préoccupons pas, c'est le partage de la prise des décisions au sujet de ce type de questions."

Un autre problème est le cliché adopté par certains surintendants au sujet du pouvoir des enseignants, a déclaré Dureault. Malgré ce que peuvent penser certains hauts administrateurs, a-t-il ajouté, les enseignants ont peu d'estime pour la place qu'ils occupent dans le système. "Les enfants et les enseignants marquent si fortement le système que les changements ne peuvent survenir", a-t-il souligné. "Mais il y a un urgent besoin de changement de notre part, et il faut mettre un terme à cette lutte de pouvoir".

Dureault n'a pas été le seul à exprimer des réserves à l'égard du mot "responsabilisation". Margaret Wilson, secrétaire-trésorière de la Fédération des enseignants et enseignantes de l'Ontario, a dit que le mot "laisse entendre, du moins en partie, qu'il s'agit de rechercher le genre de pouvoir et d'autorité dont sont investis les médecins et les avocats". Elle a averti les participants qu'une telle orientation pouvait être dangereuse, car "la plupart des travaux sur la responsabilisation portent sur la nécessité de donner aux enseignants la latitude de planifier leur horaire, comme si ce problème était au coeur de la question du professionnalisme". Wilson a averti qu'avec une telle approche, les enseignants pourraient devenir "des spécialistes bien rémunérés qui apprendraient à des subalternes la tâche quotidienne d'éduquer les enfants".

Cette vision de l'enseignement, "cette approche visant à donner aux enseignants un statut plus élevé dans la société va à l'encontre de l'entreprise commune qu'est l'éducation des enfants de nos quartiers", a dit Wilson. Après 20 ans d'études en comité sur toutes les facettes de la condition des enseignants, la question de la responsabilisation semble manquer le coche. "Dans les classes, les enseignants sont toujours aux

prises avec les conséquences de la bureaucratisation, ils font l'objet d'une réglementation excessive, ils travaillent toujours dans un isolement relevant presque du cloître, et ils passent trop de temps chaque jour à des tâches qui pourraient être accomplies à moindres frais, et parfois mieux, par du personnel paraprofessionnel."

Il y a eu cependant quelques améliorations. "Au cours des 20 dernières années, les négociations collectives ont assuré aux enseignants canadiens des salaires et des conditions de travail qui font l'envie de nos collègues américains. Et l'atmosphère de nos écoles demeure, en général, civilisée et propice à la coopération." Mais malgré les négociations collectives, on n'a pas été capable de régler un important problème, à savoir que l'on demande constamment aux enseignants de faire plus avec moins. "Les négociations collectives n'ont pas eu d'effet notable sur la façon dont l'éducation est organisée et est fournie, ou sur la façon dont les politiques sont définies. Les enseignants sont maintenant rendus au point où ils estiment que la qualité de leur vie professionnelle est liée à ces questions."

Les tentatives précédentes se sont attaquées seulement aux symptômes, a expliqué Wilson. "Il est plus facile de restructurer un horaire d'école que de discuter à fond du pourquoi et du comment de notre enseignement." Par exemple, il est plus facile de faire la promotion d'une nouvelle technologie que de prendre des décisions réfléchies à son sujet.

De plus, "pendant que nous discutons à cette conférence, nos enseignants continuent leurs tâches, qui consistent non seulement à enseigner, mais à assurer la surveillance des couloirs, la surveillance des toilettes, la surveillance des déchets, la surveillance des terrains de jeu, la surveillance des enfants qui montent dans les autobus, la dactylographie, la copie et une douzaine d'autres tâches aussi ennuyantes et parfois abaissantes." Pendant que les enseignants présents à la conférence étudient l'importante question de donner plus de sens au programme d'études, "nos enseignants ont à peine le temps de réfléchir, et ont rarement l'occasion d'abattre les barrières de leur isolement pour discuter de la fonction qu'est l'enseignement".

Selon Wilson, "la cible de la responsabilisation doit être la formation en poste, un secteur qui est crucial pour que des changements positifs surviennent". On devrait autoriser les enseignants à acquérir une responsabilité commune à l'égard des élèves, une responsabilité collective à l'égard du programme d'études, ainsi qu'une responsabilité collective et individuelle au sujet de l'acquisition des compétences qui leur permettront de façonner les fondements et le contexte de l'éducation.

La formation en poste est nécessaire, selon Wilson, parce que "l'expérience acquise en classe devrait mener à une analyse approfondie, non pas des réponses reçues, mais des questions fondamentales". Mais beaucoup d'enseignants n'ont ni le temps, ni la formation nécessaires pour réfléchir de façon rationnelle à l'éducation, et d'élaborer des propositions qui soient non seulement cohérentes, mais sortent des sentiers connus.

"Tout programme de formation en poste qui tente de donner aux enseignants un pouvoir véritable en tant que fonctionnaires doit aller au-delà des journées pédagogiques pendant lesquelles on couvre les points

individuels du programme d'études" a dit Wilson en guise de conclusion. "Les changements réfléchis, créatifs et productifs prennent du temps. Il ne s'agit pas d'une entreprise à court terme. Si les enseignants doivent participer activement au changement, où même participer de façon créative à maintenir ce qui est bon dans le statu quo, ils ont besoin de temps - que ce soit pour étudier, réfléchir et, surtout, discuter entre eux afin de construire le nouveau et rénover l'ancien."

Gagner l'appui des autres et exercer une influence : Angelini explore l'art de promouvoir les bonnes idées

Bien communiquer peut déterminer le succès des expériences nouvelles proposées par les administrateurs ou les éducateurs. Pourtant, Peter Angelini, directeur exécutif du Conseil ontarien de leadership en gestion d'éducation, a déclaré à l'atelier sur l'art de la politique positive qu'une idée claire de leur propre capacité à interagir efficacement avec le personnel fait souvent défaut aux administrateurs.

En se fondant sur un article rédigé par Henry Mintzberg dans un numéro de 1975 de la Harvard Business Review, Angelini a affirmé que les administrateurs pensent que leur travail comprend des activités de planification, d'organisation, de contrôle et de coordination. Le «folklore» de l'administrateur en tant que «planificateur réfléchi et systématique» ne correspond pas aux résultats de recherches qui révèlent qu'en fait «il travaille à un rythme implacable, caractérisé par la brièveté, la variété et la discontinuité». La moitié des activités que l'administrateur entreprend durent neuf minutes ou moins, et seulement dix pour cent prennent plus d'une heure. Une étude démontre que l'administrateur britannique moyen travaille sans interruption pendant plus de trente minutes seulement une fois tous les deux jours.

Jugement et intuition

Le folklore veut qu'il faille aux administrateurs l'ensemble de l'information qu'ils peuvent tirer de systèmes d'information de gestion sophistiqués et que l'administration est une science ou une profession. La réalité, cependant, c'est que les administrateurs manifestent une nette préférence pour l'information verbale, obtenue au téléphone ou lors de réunions, et que le processus de gestion se fonde sur le jugement et l'intuition.

Appliquant ces principes à l'éducation, Angelini a signalé que les enseignants et les administrateurs devraient garder à l'esprit qu'il vaut mieux être «un bon éducateur et un administrateur épouvantable» que le contraire, bien qu'il demeure important d'être un bon gestionnaire. Les administrateurs passent 70 % de leur temps de travail à communiquer et 75 % de ce temps-là à parler ou à écouter. Pourtant, lorsqu'ils communiquent leurs idées, leurs suggestions ou leurs décisions, ils devraient se rappeller qu'ils sont responsables en dernier ressort de la bonne réception du message.

Au cours de l'atelier, Angelini a distribué un inventaire des aptitudes à la communication élaboré par une firme torontoise et qui vise à quantifier la perception que les répondants ont de leur propre efficacité en tant que communicateurs. Cet inventaire a été conçu pour faciliter l'évaluation et l'interprétation par les participants et s'attardait sur des techniques telles que la rédaction, la présentation et l'écoute.

Une aptitude apprise

Revenant au thème de gagner l'appui des autres pour les bonnes idées, Angelini a mentionné deux clés pour réussir. Les aptitudes à la rédaction sont essentielles à un administrateur qui a l'espoir d'influencer les autres et d'obtenir leur appui pour ses propositions ou ses décisions. Par ailleurs, communiquer intelligemment, avec intégrité et empathie est une aptitude apprise qui bénéficiera à tout participant dans le processus de prise de décision.

Angelini a terminé en faisant remarquer que les éducateurs canadiens réussissent très bien à communiquer leurs besoins et leurs idées et qu'ils ne sont sûrement pas moins bons que leurs confrères du secteur privé. La partie la plus importante de toute présentation consiste à structurer ses idées et à les présenter avec clarté.

L'atelier sur la reddition de comptes traite de l'uniformité de l'évaluation

Lors de l'atelier sur la reddition de comptes, Richard Robillard, directeur adjoint de l'école Jean-Moreau de Saint-Jérôme, a demandé si l'enseignement dispensé dans les écoles publiques du Canada est de bonne qualité.

C'est là une question difficile, qui revient constamment, et que l'on ne peut éviter, a dit Robillard. Les éducateurs et les auteurs des programmes d'études devraient accueillir avec joie l'intérêt récemment manifesté par les médias et la population à l'égard de la qualité de l'éducation, puisqu'une discussion franche et honnête sur ce sujet est essentielle à toute recherche véritable.

Selon Robillard, trois événements ont influencé la recherche sur la qualité de l'éducation. Le premier a été la création de nouveaux programmes qui insistent sur le développement de la personne, mais également sur l'acquisition de résultats observables. Le deuxième événement a été la mise en oeuvre de ces programmes, un processus qui a donné lieu à mouvement d'évaluation et d'amélioration. Enfin, le troisième événement a été l'application des programmes dans les écoles, ce qui a amené M. Robillard a s'interroger sur les approches et les niveaux d'uniformité au niveau local.

Une question importante sur laquelle doivent se pencher les auteurs des programmes est, de l'avis de Robillard, la mesure dans laquelle les enseignants maîtrisent, comprennent et utilisent les nouveaux programmes qui sont maintenant disponibles. La dépersonnalisation et la stagnation surviennent souvent, et il n'y a pas de recette miracle pour éviter les réactions négatives. Dans de nombreux cas, la réalité est que l'introduction d'un nouveau programme d'études n'est pas une priorité essentielle pour les personnes en cause.

Pour Robillard, un autre sujet important est l'uniformité des normes d'évaluation. L'évaluation uniforme de l'enseignement et de l'apprentissage est un fait relativement nouveau au Québec, et il faut prendre le temps d'étudier l'impact de l'évaluation. Au même moment, il faut reconnaître que l'évaluation est essentielle à toutes les activités éducatives.

Selon Robillard, le processus d'évaluation d'un enseignant devrait comporter les éléments suivants :

* définition de l'acte d'évaluation en tant qu'interaction entre l'enseignant, l'étudiant et leur milieu;
* clarification des intentions et des objectifs;
* définition du contexte global de l'évaluation;
* processus de détermination des facteurs qui influent sur l'acte d'évaluation et dans lequel l'évaluateur et la personne évaluée définissent chacun leurs perceptions et leurs attentes;

* Reconnaissance des tensions induites par l'acte d'évaluation;

* Efforts de sensibilisation à l'impact de l'évaluation;

* Sensibilisation continue aux motifs de l'évaluation;

* Disponibilité des outils d'évaluation nécessaires, y compris (sans que l'énumération suivante soit exhaustive) la connaissance des programmes d'études, des feuilles d'entrevue et des listes d'objectifs;

* Accès aux résultats de l'évaluation pour le superviseur de l'employé.

Lucie Leathed, collègue de Robillard, a fait porter la discussion sur l'évaluation des étudiants. Bien que les examens provinciaux aient des fins précises, a-t-elle indiqué, il est inquiétant de constater que les résultats de cette évaluation servent à faire de la publicité pour les commissions scolaires et à alimenter en manchettes les médias.

Au plan local, la valeur de l'évaluation dépend en grande partie des sources des instruments d'évaluation. Les examens uniformes, conçus par les écoles et les enseignants, sont de bons outils pour comparer la performance des étudiants, a ajouté Leathed, et on peut s'en servir pour connaître le style et le rythme de travail des étudiants, ainsi que leurs intérêts. Mais il arrive souvent que les examens préparés par les commissions scolaires ne correspondent pas au travail fait en classe dans le cadre d'un programme d'études donné. Lorsque les examens respectent et reflètent les programmes d'études, a-t-elle ajouté, elle est souvent disposée à les utiliser afin d'établir des priorités et des plans pour le reste de l'année.

Bérubé soutient que l'éducation est une partie intégrante du développement personnel

Après avoir rappelé que la transmission des connaissances et des aptitudes fait partie intégrante du développement des personnes et des sociétés et que l'éducation est la clé d'une meilleure compréhension, Normand-Gilles Bérubé a fait le tour des défis qui se présenteront aux éducateurs dans les années à venir.

«Notre mission sera difficile, et notre tâche ne sera pas simple», a déclaré Bérubé à l'un des deux ateliers concomitants qui portaient sur les réalités du monde de l'éducation. «Le système scolaire est coûteux et difficile à administrer. Il peut paraître inutile ou superflu aux yeux de ceux qui, dans leur aveuglement obstiné, tendent à négliger l'avenir en insistant sur les problèmes d'aujourd'hui.» Pourtant, si chaque personne formée fait partie intégrante de l'avenir, l'éducation doit constamment s'adapter afin d'assurer que tous les besoins possibles et imaginables soient satisfaits.

Bérubé, directeur exécutif du développement éducationnel au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, a présenté une série de points qui décrivent la réalité actuelle du système scolaire canadien.

* Les écoles jouent un rôle essentiel dans l'enseignement des compétences de base et dans la préparation du terrain pour les apprentissages futurs, tant au niveau théorique que pratique. Dans un monde complexe et changeant, le développement et le maintien de l'excellence des systèmes scolaires devraient constituer une priorité publique importante.

* Il se peut que la crise générale de l'économie donne aux sociétés l'impulsion qui leur est nécessaire pour réaffirmer l'importance de l'éducation. Aucune stratégie de rétablissement économique ne peut réussir, a affirmé Bérubé, sans une éducation et une formation qui conviennent.

* Il faudrait ranimer le débat qui avait eu lieu au cours des années 1960 sur les structures scolaires. Il faudra peut-être modifier des programmes à partir des résultats de recherche en psychologie, des conditions pédagogiques et des besoins nouveaux des élèves en matière d'éducation.

Favoriser l'excellence

* Tout au long des années 1980, les enseignants ont largement démontré leur volonté de favoriser l'excellence pédagogique. Les responsabilités et les liens sous cette rubrique passent de l'école à la société, de l'étudiant à l'école, de l'étudiant à l'enseignant et de l'école aux parents.

Bérubé a affirmé que le système scolaire, pour ce qui est de ses responsabilités envers la société, doit pouvoir se concentrer sur le développement individuel, notamment le développement de l'estime de soi et de ses capacités expressives, de la capacité à agir efficacement et à

participer à la société. «L'éducateur doit s'assurer que chaque étudiant puisse s'ouvrir à la vie, atteindre le degré le plus achevé d'expression de sa personnalité et s'impliquer dans un éventail d'activités aussi large que possible. Pour atteindre cet objectif, l'école doit répondre aux besoins et aux intérêts des enfants, accorder une attention particulière à chaque personne dont elle doit s'occuper et promouvoir le développement ordonné de toutes les composantes de la personnalité.

Les outils intellectuels de base

De la même façon, en ce qui regarde ses responsabilités envers les enfants, l'enseignement doit permettre aux élèves d'acquérir les outils intellectuels de base, en commençant par les initier dès que possible aux notions de communication et de coopération. Les jeunes devraient être imprégnés d'un puissant désir d'apprendre et avoir un sens élémentaire de leur valeur personnelle. Savoir conserver et transmettre sa culture représente une autre priorité partout où les écoles francophones servent un groupe linguistique minoritaire.

La façon dont l'enseignant conçoit son rôle d'éducateur est d'une importance primordiale pour la relation entre l'élève et le pédagogue. «Le véritable éducateur est celui qui ne perd jamais de vue les objectifs à long terme, même dans le choix d'un outil pédagogique qui devra servir un objectif spécifique.» Encore une fois, dans une situation minoritaire, l'enseignant joue un rôle crucial dans la promotion et la transmission de tout un mode de vie.

Enfin, il importe d'établir des modalités de communication claires entre les parents et l'enseignant, les deux principaux partenaires dans le domaine de l'éducation. Il se peut que les modèles d'apprentissage axés sur l'enfant ne soient pas une réalité dans la plupart des écoles, malgré les discussions animées des années 70, mais ils représentent un objectif qu'il vaut la peine d'atteindre. Bérubé a conclu en indiquant que les éducateurs devraient :

- repenser leurs programmes scolaires afin de s'assurer que les aptitudes de base sont transmises à chaque élève;
- repenser l'enseignement de chaque matière dans le cadre des objectifs généraux du système scolaire moderne;
- encourager les élèves à devenir des apprenants autonomes;
- intégrer les aptitudes générales dans l'enseignement de chaque matière;
- établir un lien entre les méthodes d'enseignement et la matière à enseigner, de façon à tenir compte de l'impact de la méthode sur l'apprentissage de l'élève;
- aider les élèves à ouvrir les yeux sur la diversité ethnique, culturelle, religieuse et sociale du monde extérieur.

Gérer les "mégachangements" : noble suggère des jalons pour soutenir l'innovation

Alors que la société quitte l'ère de l'information et s'achemine vers l'étape des "mégachangements", les éducateurs feraient bien de ne pas oublier que "gérer les changements signifie planifier en fonction de ceux-ci", selon Peter Noble, président de Peter Noble and Associates.

Noble a déclaré à l'atelier sur le soutien à l'innovation que les pays industrialisés ont quitté l'ère de l'information durant laquelle l'esprit était la principale ressource; la connaissance, l'agent de transformation; et l'avenir, l'orientation principale. Avec l'émergence de "l'ère biotechnique", a-t-il dit, la ressource fondamentale est la vie, l'agent de transformation est la moralité ou la loi et la principale orientation dans le temps consiste simplement à être.

D'après Noble, la liste des éléments clés dans cette ère biotechnique inclura le besoin d'une éducation sur la paix, la disparition de la famille, une vaste gamme de questions environnementales et l'accent sur les droits et libertés de la personne - avec la question connexe à savoir si la question du choix personnel doit être réglée par la loi ou par la persuasion morale. Selon Cook, l'ère biotechnique se distingue en partie comme cette période où la structure de la famille a changé de façon dramatique. Les besoins et les intérêts des étudiants sont devenus beaucoup plus complexes. Aux États-Unis, chaque jour, 40 adolescentes donnent naissance à leur troisième enfant et une vaste gamme de systèmes, depuis les programmes d'assurance-chômage jusqu'aux réseaux d'électricité centralisés, sont jugés fonctionnellement obsolescents.

Forces externes

Le changement transformationnel a toujours été mû par des forces externes telles la technologie, la société, la loi et l'économie mondiale de dire Noble. Il est toujours douloureux, complexe, hésitant et difficile de mesurer, a-t-il dit, et chaque fois il y a des gagnants et des perdants. Afin de gérer efficacement le changement, il est essentiel de reconnaître que la transformation continue est notre avenir.

Selon Noble, "le fait que chacun fasse de son mieux n'est pas suffisant. Il est nécessaire que chacun sache quoi faire. Des changements draconiens sont nécessaires. La responsabilité du changement tient à une bonne gestion. La première étape consiste à apprendre comment changer. Des engagements à long terme face à de nouvelles connaissances et à une nouvelle philosophie sont requis de tout mécanisme de gestion visant à améliorer la qualité et la productivité. Les timides et les pleutres et les gens qui s'attendent à voir des résultats rapides sont certains d'être déçus. Le changement instantané prend du temps."

Soulignant que le symbole chinois pour le mot "crise" comprend à la fois des caractères qui dénotent le danger et les possibilités dissimulées, Noble a encouragé les participants à explorer différentes façons de transformer des fins en des recommencements. Accepter la fin d'une façon familière de faire les choses peut mettre en cause une période de transition, caractérisée par des sentiments de turbulence, de vide ou "d'inactivité attentive", mais à long terme, le processus d'identification des possibilités et des options peut ouvrir la porte à une action renouvelée et productive.

Afin de soutenir l'innovation, Noble a dit que les éducateurs et toute autre personne participant au processus de changement doivent être prêts à:

- s'engager dans un processus d'amélioration;
- créer des réseaux;
- effectuer un suivi;
- établir des objectifs et des stratégies spécifiques décrivant clairement le changement désiré;
- entreprendre des activités de contrôle permanent et de production de comptes rendus;
- célébrer les réussites ou les réalisations;
- enseigner l'innovation;
- préparer la résistance;
- préparer l'appui ou le soutien;
- établir les prévisions budgétaires en fonction des innovations souhaitées.

Le changement rapide exige de nouveaux styles de leadership : Renihan

Lors de la dernière matinée de la conférence "Le programme : la clé", Fred Renihan, Ph.D., directeur administratif du programme d'études et d'enseignement pour le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a étudié les nouveaux styles de leadership qui s'avéreront nécessaires pour faire face à un milieu scolaire changeant.

"Les écoles d'aujourd'hui doivent faire face à une complexité et à une ambiguïté sans cesse croissante, à des forces qui se livrent une compétition vigoureuse pour l'exécution de programmes qui de plus en plus souvent se contredisent, a dit Renihan. Le rythme et la portée de ces changements ont créé le besoin d'un nouveau type de leader caractérisé par la créativité, la flexibilité et la tolérance de l'incertitude.

Par le passé, a expliqué Renihan, trois lignes de conduite étaient adoptées en matière de leadership dans les écoles. Selon la première, tout ce qui est bon tire ses racines du passé et par conséquent, pour guérir les maux présents, il suffit de faire un retour au bon vieux temps. Renihan rejette cette approche.

La deuxième est la philosophie à laquelle on fait souvent appel et qui veut que, pour chaque problème complexe, il y a toujours une solution facile. Renihan souligne qu'une telle façon de penser mène inévitablement à des solutions vite faites et à un leadership pop".

La troisième et celle que Renihan considère comme appropriée "consiste à reconnaître l'incertitude, à tolérer l'ambiguïté et à reconnaître qu'afin de créer du sens, une vaste gamme d'aptitudes au leadership - le courage, la connaissance, l'engagement, la sensibilité, le charisme, la prévoyance et le force d'âme - doivent entrer en jeu.

Pour Renihan, le leadership est plus qu'un exercice routinier, d'autorité ou de pouvoir. "Nous devons comprendre", a-t-il dit, que le leadership donne aux organisations et aux gens qui en font partie, une dimension de valeur qui imprègne l'action administrative.

Les leaders dans les écoles qui connaissent du succès, a-t-il dit, sont prêts à un changement fondamental des valeurs, des attitudes et de la façon de faire les choses. Ceci en faisant preuve d'un engagement inébranlable envers leurs écoles, une attention authentique pour les personnes au sein de leurs écoles et une ferme résolution de se concentrer sur ces questions en rapport direct avec l'enseignement et l'apprentissage. Ils sont aussi capables de conceptualiser "l'importance du temps, des sentiments et de la concentration" et de mettre en oeuvre de façon efficace ces éléments, dans le contexte des facteurs critiques suivants :

- Le temps. Les chefs des ecoles performantes doivent mettre un grand nombre d'heures et de dur labeur, et démontrer qu'ils sont attentifs.

- Les emotions. Les meilleurs chefs sont tres engages a l'égard de la realisation des objectifs de l'ecole. Leur ecole leur tient a coeur; ils veulent qu'elle fasse une contribution respectee dans la communauté.

- La concentration. Le chef se concentre sur les questions clés et les variables et comprend le concept de la gestion de l'attention.

Selon Renihan, un bon directeur d'école sait aussi :

- définir une vision pour l'école en fonction de ses élèves

- encourager une approche collaboratrice de l'administration

- appuyer le programme d'études et l'enseignement

- assurer l'observation attentive et suivie du rendement des enseignants et du progres des élèves

- mettre l'accent sur la technologie de l'instruction.

Prendre des risques

Plus precisement, de dire Renihan, "les chefs scolaires efficaces assistent directement le personnel enseignant dans la classe. Ils participent a l'adaptation du programme scolaire. Ils encouragent les enseignants a prendre des risques et a innover. Ils determinent les besoins de perfectionnement du personnel et planifient les programmes de formation en poste permettant d'atteindre les objectifs educationnels a l'échelle de l'école. En resume, les chefs qui connaissent du succes dans leurs ecoles mettent en oeuvre des principes de pression et d'appui pour que leur personnel puisse se tourner vers les grandes questions relatives au programme scolaire.

Les chefs dans l'enseignement d'aujourd'hui, a-t-il poursuivi, ne sont pas seulement des administrateurs; ce sont des personnes-ressources, des animateurs, des chefs pedagogiques, des coordonnateurs des activités de l'equipe d'enseignement qui tend vers l'excellence".

Paul Vachon, directeur général de l'Evaluation et des ressources didactiques au ministère de l'Education du Québec, a reagi au discours de Renihan en proposant deux pistes de reflexion.

"Il me semble que les écoles d'aujourd'hui sont confrontes a des defis nouveaux auxquels elles n'ont jamais ete confrontees dans l'histoire," d'affirmer Vachon. Même si le population est en train de perdre confiance dans le systeme scolaire et malgre la preoccupation

grandissante que les eleves sortant des ecoles sont mal prepares au monde du travail moderne. la bonne nouvelle est que les normes educationelles sont plus elevees que jamais.

Vachon signale qu'au Quebec, 90 p. cent des eleves terminent leurs etudes secondaires de nos jours, par comparison a 40 p. cent dans les annees 50, et 75 p. cent obtiennent maintenant le diplôme d'etudes secondaires. Une proportion beaucoup plus grande de la population apprend a lire et a ecrire et les ecoles ont un caractere pluraliste plus marque sur les plans linguistique, ethnique et religieux. Ce nouvel element "mene a une richesse agrandie de nos communautes," affirme-t-il, mais impose aussi de nouvelles contraintes a nos ecoles."

Le grand public s'attend a la fois a ce que les ecoles s'aventurent dans une multitude de nouveaux domaines, allant de l'education morale, religieuse et sexuelle aux etudes environnementales, la culture informatique et la securite routiere. De fait, apres le tremblement de terre au Québec, on a parlé du besoin d'inclure des cours de geologie dans le programme d'etudes secondaires.

A la lumiere de quoi, un grand défi que les educateurs devrait relever consiste a incorporer ces preoccupations et interêts tout en centrant de nouveau leur attention sur les aptitudes de base.

Vachon fait siens les propos de Renihan selon lesquels une tendance plus marquee a faire participer les enseignants s'est manifestee au cours de la derniere decennie. Toutefois, a une epoque où les educateurs se font fustiger pour les echecs perçus du systeme dans la même mesure que les bureaucrates du gouvernement, un effort concerté s'impose pour attirer et garder de bons enseignants, et pour eviter une penurie massive de personnel.

Crédits

Les actes de la conférence "Le programme : la clé" ont été produits sur place par InfoLink Consultants Inc. pour le compte des associations suivantes :

* la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
* l'Association canadienne des administrateurs scolaires
* l'Association canadienne
* l'Association canadienne des syndics des écoles
* l'Association canadienne du curriculum
* le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
* l'Association canadienne d'éducation de langue française

Les actes ont été remis à tous les participants, en anglais et en français, au terme de la dernière séance plénière, afin de promouvoir un suivi efficace et rapide des questions discutées et des conclusions qui ont été tirées.

La reproduction et la citation d'extraits des actes sont encouragées dans la mesure où la source est dûment mentionnée.

Rédacteurs : Joanne Bayly, Mitchell Beer

Reporters : Danielle Charest, Louise Gauthier, Adrienne Jones, Leigh Ogston, Yvonne Price, Geraldine Rogers, Chantal Saint-Pierre, Marion Stouffer, Claire Wallot, Judy White

Traduction : Dictatel et Arnaud Bridger

Impression et Production : CopieMont Inc.

Pour de plus amples renseignements sur la production de comptes rendus simultanés, prière de communiquer avec :

InfoLink Consultants Inc.
C.P. 126, Succursale B,
Ottawa, Ontario, K1P 6C3

(613) 594-5960.